Carlos Lomas (comp.)

Los chicos también lloran

Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación

PAIDÓS
Barcelona
Buenos Aires
México

Cubierta de Julio Vivas

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 2004 de todas las ediciones en castellano,
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona
http://www.paidos.com

ISBN: 84-493-1610-3
Depósito legal: B-5.130/2004

Impreso en Novagràfik, S.L.,
Vivaldi, 5 - 08110 Montcada i Reixac (Barcelona)

Impreso en España - Printed in Spain

SUMARIO

¿Los chicos no lloran?, *Carlos Lomas* 9

PRIMERA PARTE
CÓMO SE ENSEÑA Y CÓMO SE APRENDE A SER HOMBRES (LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA MASCULINIDAD)

El feminismo y los hombres, *Daniel Cazés*. 35
Modelos de masculinidad y desigualdades de género, *José Olavarría* 45
La construcción de la masculinidad y las relaciones de género, *Laura E. Asturias* 65

SEGUNDA PARTE
SOMOS LO QUE DECIMOS Y HACEMOS AL DECIR (LENGUAJE, GÉNERO Y ESCUELA)

Lenguaje, identidades de género y educación, *Luisa Martín Rojo y Concepción Gómez Esteban* 81

TERCERA PARTE
OTRAS MANERAS DE SER HOMBRES (LA COEDUCACIÓN DE LAS IDENTIDADES MASCULINAS)

Masculinidades y adolescencia, *Erick Pescador Albiach* . . 113
Masculinidades e innovación educativa: de la homofobia a la ética del cuidado de las personas, *Fernando Barragán Medero* 147
Paradojas del sexismo educativo: la pobreza escolar masculina, *Xavier Rambla, Marta Rovira y Amparo Tomé* 173
¿Qué pasa con los chicos?, *Victoria Foster, Michael Kimmel y Christine Skelton* 195

Glosario, *Carlos Lomas* 229

¿LOS CHICOS NO LLORAN?

*Carlos Lomas**

Los hombres también lloran.

Eslogan publicitario de la colonia *Loewe*, 1992

Uno de los escenarios en los que se refleja con mayor claridad la urdimbre de formas de vida de una sociedad es el lenguaje. Los usos de la lengua constituyen un espejo diáfano de la identidad sociocultural de las personas ya que, al ser usadas, las palabras nos dicen algunas cosas sobre cómo somos, sobre cómo pensamos y sobre cómo es y cómo está organizada la vida cotidiana en una cultura y en una época determinadas. En efecto, cuando hablamos (sea cual sea el contenido de lo dicho) las palabras nos dicen algunas cosas sobre quiénes somos, cuál es nuestro origen geográfico, cuál es nuestro sexo y edad, a qué grupo social pertenecemos, cuánto *capital cultural* poseemos... Dicho de otra manera, dime cómo hablas y te diré quién eres y cuánto vales.

Como señala Deborah Tannen (1998), «las palabras importan. Aunque creamos que estamos utilizando el lenguaje, es el lenguaje quien nos utiliza. De forma invisible moldea nuestra forma de pensar sobre las demás personas, sus acciones y el mundo en general». Somos lo que decimos y hacemos al decir, y somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas con las palabras. Por ello, el uso lingüístico de las personas —lo que se dice y lo que se hace al decir y al nombrar el mundo con las palabras— es una acción nada inocente y constituye un significativo indicio de la diversidad —y de la desigualdad— de las personas y de las culturas en nuestras sociedades.

* Carlos Lomas es profesor de educación secundaria y asesor de formación en el Centro del Profesorado de Gijón (España). Autor de diversos ensayos y libros sobre la educación lingüística, la persuasión publicitaria y el sexismo en el lenguaje y en los textos de la cultura de masas. Correo electrónico: clomas@almez.pntic.mec.es

En este contexto, los estudios sobre el sexismo en la lengua se han ocupado de investigar cómo tratan (y maltratan) algunos usos lingüísticos a las mujeres con el fin de iluminar de qué manera contribuye el lenguaje tanto a la dominación masculina como al menosprecio y a la ocultación de las mujeres en los escenarios de las palabras. El ámbito de estudio ha sido en unas ocasiones la gramática de la lengua; en otras, el léxico de esa lengua y el diferente significado de las palabras y de los enunciados según aludan a unos o a otras. Una última línea de investigación es la que desde el ámbito de la sociolingüística, del análisis del discurso y de la pragmática se ocupa de los intercambios lingüísticos entre mujeres y hombres y del estudio de las estrategias conversacionales entre unos y otras.[1]

Los refranes y las frases hechas, esas expresiones verbales acuñadas por la tradición oral y que surgen de una manera casi automática de la garganta de las personas, constituyen un perfecto ejemplo tanto de la influencia de nuestras maneras de ver el mundo cuando usamos las palabras como, en sentido inverso, del papel que desempeña el lenguaje en la construcción de esas maneras de ver el mundo. Imaginemos, por ejemplo, la siguiente escena: un niño acaba de caerse en la calle mientras jugaba y su madre (o su padre) acuden a consolarle. El consuelo suele adoptar a menudo la siguiente expresión lingüística: «No llores. Los chicos no lloran». Algo semejante ocurre cuando un adolescente suspende una asignatura o sufre un desengaño amoroso y manifiesta su desconsuelo con lágrimas. De nuevo es fácil imaginar al amigo o al padre diciéndole: «¡No llores! Los hombres no lloran». El interrogante surge cuando nos preguntamos sobre el sedimento cultural que justifica esas expresiones y sobre la asignación estereotipada a los niños y a los adolescentes de unas conductas y de unas actitudes que excluyen la manifestación del dolor y de los sentimientos, incluidos aquellos que reflejan abatimiento, tristeza, fracaso o ternura.

Hace ya dieciséis años Sue Askew y Carol Ross editaron *Boys Don't Cry: Boys and Sexism in Education* (Askew y Ross, 1988). En este trabajo (traducido al castellano en 1991 por la editorial Paidós con el título *Los niños no lloran. El sexismo en educación*),

1. Véanse en estas mismas páginas el texto de Luisa Martín Rojo y Concepción Gómez Esteban, así como los trabajos de Maltz y Borker (1982), Yagüello (1987), Lozano Domingo (1995), Tusón Valls (1999) y Lomas y Arconada (2003).

sus autoras investigaron cómo se construye la masculinidad en el ámbito escolar a través de una «atmósfera masculina» que inunda las escuelas y contribuye a difundir y a legitimar las formas de vida y los valores asociados convencionalmente a la masculinidad dominante. El libro de Sue Askew y Carol Ross constituyó en su día el inicio de una línea de investigación sociológica, psicoanalítica y pedagógica de orientación feminista (véanse por ejemplo, entre otros, Badinter, 1992; Arnot y Weiner, 1993; Connell, 1995; Kimmel, 1996; Barragán y Tomé, 1999; Rambla, Rovira y Tomé, 1999; Burin y Meler, 2000; Castañeda, 2002) atenta a indagar sobre la construcción escolar y social de la masculinidad en nuestras sociedades y sobre cómo contribuir a fomentar identidades masculinas que favorezcan el avance hacia la igualdad entre los sexos.[2] Estas páginas constituyen un intento de avanzar en esa reflexión y en esa voluntad.

¿Esencia o existencia?

A partir de la década de 1990, en ámbitos académicos europeos y en diversos contextos latinoamericanos comienzan a apa-

2. En este texto entendemos por igualdad entre los sexos la posibilidad de optar en el ámbito personal, familiar, laboral y público a alternativas diversas sin que el origen sexual de unos y otras sea el condicionante de unas u otras opciones. Dicho de otra manera, como igualdad de derechos y de deberes entre mujeres y hombres, y de ninguna manera como la adopción por parte de algunas mujeres de las ideologías y de los estilos de vida asociados al orden simbólico masculino ni como la ocultación de lo que constituye su específica y diferente identidad sexual y cultural. Como señala Luce Irigaray (1992), «¿a qué o a quiénes desean igualarse las mujeres? ¿A los hombres? ¿A qué modelo? ¿Por qué no a sí mismas? La igualdad entre hombres y mujeres no puede hacerse realidad sin un pensamiento del género en tanto que sexuado, sin una nueva inclusión de los derechos y de los deberes de cada sexo, considerado diferente, en los derechos y deberes sociales». Sin esta perspectiva la lucha a favor de la igualdad entre mujeres y hombres corre el peligro de convertirse en una carrera sin final (y en un callejón sin salida) hacia la aceptación del orden simbólico asociado a la *masculinidad hegemónica*, convirtiendo así la utopía de la igualdad entre los sexos en una vindicación a la medida del poder y de la política de los hombres. Como escribe Sylviane Agacinski (1998, pág. 73), «el androcentrismo no tuvo mejor defensa que las mujeres cuando, en su prisa por liberarse de su condición, tan sólo pensaron en asimilarse a los hombres y en parecerse a ellos, sin preocuparse en volver a pensar en la oposición masculino/femenino o en la relación hombres/mujeres».

recer y a difundirse una serie de estudios e investigaciones, elaborados —casi siempre— por hombres, que indagan sobre la construcción sociocultural de la masculinidad (Welzer-Lang, 1991; Seidler, 1994; Kilmartin, 1994; Connell, 1995; Kimmel, 1996; Callirgos, 1996; Bourdieu, 1998; Valdés y Olavarría, 1998; Lomas, 2003a; Lomas y Arconada, 2003, entre otros) y sobre sus efectos tanto en la vida de las mujeres y de los hombres como en las diversas maneras de entender las identidades masculinas.[3]

La mayoría de estos estudios e investigaciones tienen una deuda inestimable con las teorías y con las prácticas edificadas a lo largo de las últimas décadas por el movimiento feminista. De hecho, cuando en estos y en otros estudios sobre las identidades masculinas se insiste en la idea de que las conductas masculinas no son innatas ni *naturales* sino el efecto *cultural* de una determinada construcción social de la masculinidad, se está enunciando algo semejante a lo que los estudios feministas subrayaron en su día cuando mostraron que las identidades femeninas eran el efecto de una determinada construcción social de las mujeres y, por tanto, al ser identidades socialmente adquiridas, estaban abiertas a transformaciones y a cambios. En otras palabras, la masculinidad (como la feminidad) no es una esencia universal e inalterable sino un efecto de la cultura, una *performance*, el lastre histórico y social de una existencia humana conjugada a lo largo de la historia en masculino.

No existe, en consecuencia, una manera única y excluyente de ser mujer y de ser hombre sino mil y una maneras diversas de ser hombres y de ser mujeres en nuestras sociedades en función no sólo del sexo de las personas, sino también de su grupo social, de su edad, de su ideología y de sus creencias, de su raza, de su *capital cultural*, de su estatus socioeconómico, de su orientación sexual, de sus estilos de vida, en definitiva, de sus maneras de entender (y de hacer) el mundo y las relaciones con los seres humanos (Cortés, 2002; Lomas, 1999 y 2003b). Dicho de otra manera, las identidades masculinas y femeninas están social e históricamente constituidas y, en consecuencia, están sujetas aún a las miserias y a los vasallajes de la cultura patriarcal pero también abiertas en el futuro a la utopía del cambio y de la igualdad.

3. Véanse los textos de Daniel Cazés, de José Olavarría y de Laura Asturias incluidos en este libro.

El énfasis en las diferencias sexuales entre mujeres y hombres no debería significar la búsqueda a ultranza de una esencia arquetípica (a medio camino entre la metafísica y la mística) de la feminidad y de la masculinidad ajena a cualquier otro influjo que no sea el origen sexual de las personas porque, en ocasiones, ese énfasis trae consigo una cierta obsesión por identificar a cualquier precio unas señas de identidad uniformes y homógeneas en mujeres y en hombres. Como señala Elizabeth Badinter (1992) a propósito de la identidad masculina: a) no hay una masculinidad única, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, orientación sexual... sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombres en nuestras sociedades; b) la versión dominante de la identidad masculina no constituye una esencia, sino una ideología de poder y de opresión a las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina; y c) la identidad masculina, en todas sus versiones, se aprende y por tanto también se puede cambiar.

Berger, Wallis y Watson (1995) insisten en que «la masculinidad debe verse como algo siempre ambivalente, siempre complicado, siempre dependiente de las exigencias del poder personal e institucional. La masculinidad se conforma no como una entidad monolítica, sino como una interrelación de factores emocionales e intelectuales que afecta directamente a hombres y a mujeres y en la que participan otros factores sociales, como la raza, la sexualidad, la nacionalidad y la clase». Por ello, la masculinidad —o quizá mejor, las masculinidades— es compleja e incluso contradictoria, y está sujeta a cambios y a continuidades, aunque el predominio de una masculinidad hegemónica que se crea y se recrea en oposición a las mujeres y a otras formas posibles de masculinidad sea innegable en nuestras sociedades y adquiera aún hoy una función de referente simbólico y de modelo ético y estético con voluntad normativa. La masculinidad hegemónica se construye así en contraste con otras formas alternativas y disidentes de masculinidad y desde una oposición radical a las identidades femeninas. En otras palabras, el orden masculino dominante se opone y se enfrenta a otras maneras de ser y de sentirse hombres y al orden femenino.

Subrayar que la masculinidad (como la feminidad) es heterogénea y es el efecto de una construcción social resulta especialmente

oportuno desde un punto de vista educativo, ya que ni todos los chicos ni todos los hombres son iguales y algunos están en la actualidad intentando transitar por caminos ajenos a los rumbos explorados (y esquilmados) por la sociedad patriarcal. De ahí la conveniencia de favorecer otras maneras de entender las identidades masculinas ajenas a los arquetipos tradicionales de la masculinidad transmitidos por el androcentismo a lo largo de los siglos. Como escribe Mabel Burin (2003), es necesario que los hombres «comiencen a desarrollar visiones diferentes de sí mismos. En lugar de considerar que sus masculinidades están dadas, podría delinearse un sentido crítico de la cultura patriarcal que los ha alejado de los vínculos emocionales significativos. No es una tarea fácil pero sigue siendo vital para el replanteamiento de las masculinidades».

El auge de los feminismos en las sociedades occidentales —con su crítica al discurso y a los efectos del patriarcado— y los cambios personales y sociales asociados al mayor protagonismo de las mujeres han traído consigo en los últimos tiempos y en las sociedades occidentales una cierta *crisis de la masculinidad*. Como señala Alain Finkielkrault (1988, pág. 1), «mientras la feminidad ha contado con un movimiento reivindicativo asociado a la promoción específica de las mujeres, el de la nueva masculinidad, por simetría, se ha asociado a una pérdida relativa de poder».

En este contexto, algunos hombres optan por afirmar una identidad masculina dominante y excluyente, asociada a los valores de una determinada clase, una determinada raza, unas determinadas creencias y, claro está, a la hegemonía del sexo masculino, con la finalidad de evitar o al menos de amortiguar el impacto personal y social de los cambios impulsados por las mujeres; otros, por el contrario, creemos que urge volver a pensar sobre los significados culturales y sobre las prácticas sociales que influyen y condicionan las maneras diversas de ser hombres con el fin de desvelar el alto coste ético de las hipotecas de la masculinidad hegemónica en nuestras vidas de hombres que deseamos el diálogo y la convivencia en equidad con las mujeres.

La dominación masculina y los beneficios patriarcales

En los últimos años del siglo xx se han editado algunos estudios e investigaciones (véanse Welzer-Lang, 1991; Seidler, 1994;

Connell, 1995; Kimmel, 1996; Callirgos, 1996; Bourdieu, 1998; Valdés y Olavarría, 1998; Castañeda, 2002; Lomas, 2003a; Valcuende del Río y Blanco López, 2004, entre otros) que analizan la dominación masculina como un conjunto de prácticas socioculturales sustentadas en una ideología de poder que «justifica» el menosprecio y la opresión de las mujeres (y de algunos hombres) en nombre de la naturaleza, de la razón y de una mirada heterosexuada sobre el mundo y sobre los seres humanos.

Sin embargo, como señalan estos y otros autores, la dominación masculina no es el efecto inevitable de un *orden natural* de las cosas, sino el efecto evitable de un orden social y de una serie de teorías y de prácticas que se incrustan en la vida de las personas y de las sociedades y que otorgan a la mayoría de los hombres todo tipo de privilegios y de beneficios materiales y simbólicos. Dicho de otra manera, los «dividendos patriarcales» de la dominación masculina no son el efecto *natural* de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres sino el *efecto cultural* de un determinado modo de entender y de construir a lo largo del tiempo las relaciones entre los hombres y las mujeres en el ámbito personal y en el ámbito público que se sustenta en una doble falacia:

- una presunta naturaleza superior de los hombres, que «justifica», en nombre de la razón y del *orden natural* de las cosas, la dominación masculina, las jerarquías entre los sexos, las estrictas fronteras que se asignan convencionalmente a los géneros masculinos y femeninos, el sexismo y, en última instancia, el ejercicio del poder y de la opresión contra las mujeres. El *orden masculino* impregna así el inconsciente colectivo y la organización de las sociedades con una serie de esquemas estructurales, tanto éticos como culturales y simbólicos, convirtiéndose no sólo en el único orden *natural*, *legítimo* y *razonable*, sino además en un orden *neutro* y *objetivo* al servicio de la sociedad;
- una mirada heterosexuada del mundo a través de la cual se evalúan como «normales» y como «naturales» las relaciones heterosexuales entre mujeres y hombres y se sanciona y se estigmatiza cualquier otra conducta sexual (homosexual, bisexual, transexual...) con la etiqueta de «anormal», «antinatural», «inmoral» e «ilegítima».

> La homofobia constituye en este contexto una de las señas de identidad más sobresaliente y significativa de esa mirada androcéntrica de la masculinidad hegemónica sobre las personas. El orden simbólico asociado a la masculinidad hegemónica predica de una manera normativa el imperativo categórico de la heterosexualidad masculina y femenina, y concibe la socialización de los hombres como el ejercicio de un poder sexual y social contra las mujeres y como el alejamiento masculino de cualquier conducta asociada convencionalmente a la feminidad. Por ello, el estereotipo habitual de la homosexualidad masculina consagra la equivalencia entre homosexual y «afeminado». Dicho de otro modo, según este estereotipo, lo que caracteriza a un homosexual es su ausencia de virilidad y por tanto su afeminamiento. Lo femenino se convierte así en el enemigo interior que hay que combatir si uno no desea verse asimilado a una mujer y por tanto no ser (mal)tratado como tal.

De lo dicho en el párrafo anterior no debe deducirse, sin embargo, que la heterosexualidad constituya el origen *natural* e inevitable de la dominación masculina. Es obvio que existe un vínculo *cultural* entre ciertas maneras de entender la heterosexualidad masculina y el patriarcado. Pero también lo es que la heterosexualidad (masculina y femenina) es una orientación concreta del deseo, y en tanto que tal no está condenada ineludiblemente a derivar en opresión y en menosprecio de las mujeres y de los hombres cuyas maneras de entender la masculinidad son disidentes con respecto a los arquetipos tradicionales de la masculinidad hegemónica.

Conviene, por tanto, evitar esa visión esencialista de los sexos que naturaliza y «legitima», por una parte, la dominación masculina sobre las mujeres y, por otra, establece de una manera normativa cómo debe ser la (hetero)sexualidad masculina y en consecuencia la adecuada y correcta socialización de los hombres. Como señala José Miguel G. Cortés (2002, pág. 43), «la masculinidad hegemónica se ha ido construyendo en Occidente como un proceso de diferenciación y de negación de los otros, principalmente de las mujeres y de los gays. Así, la identidad masculina se ha consolidado mediante un proceso de protección frente a dos amenazas: la feminidad y la homosexualidad». De

ahí que la dominación masculina se ejerza no sólo contra las mujeres, sino también (y en ocasiones de una manera aún más cruel si cabe) contra otros hombres cuya orientación homosexual es vista como *afeminada* o cuya conducta personal y social se aleja de los cánones del arquetipo tradicional de la virilidad y de la masculinidad hegemónica.

Contra la masculinidad hegemónica

Contribuir a desvelar la urdimbre social y simbólica que legitima la dominación masculina y la vigencia del androcentrismo en nuestras sociedades —tarea iniciada por los estudios feministas y en la actualidad compartida con los *men studie's*— sigue siendo una labor ética y política que compromete tanto a las mujeres en su afán de eliminar cuanto las oprime, las excluye y las oculta como a algunos hombres que no se identifican con los estereotipos y con las conductas asociadas a la masculinidad hegemónica (Lomas, 2003a y 2003b). Por ello, los esfuerzos a favor de la igualdad entre los sexos deberían incluir también el esfuerzo por incorporar a los hombres a las teorías y a las prácticas de la equidad y de la justicia entre mujeres y hombres. Entre otras razones, porque es difícil imaginar cambios en la vida de las mujeres si no van acompañados de cambios tangibles y reales en la vida de los hombres y porque, nos guste o no, estamos condenados (y condenadas) a entendernos.

De ahí la importancia de indagar sobre los discursos y sobre las prácticas de la masculinidad en nuestras sociedades con el fin de cuestionar las viejas y nuevas formas de la dominación masculina y de favorecer, por una parte, la equidad entre mujeres y hombres y, por otra, otras maneras de entender los vínculos emocionales entre los hombres (entre padres e hijos, entre hermanos, entre colegas, entre amigos...). Ello exige, en primer lugar, impulsar una conciencia crítica ante la construcción histórica y social de la masculinidad y ante sus efectos opresores en la vida de las mujeres y de algunos hombres, así como ir construyendo otras maneras alternativas de ser y de sentirnos hombres que constituyan un desafío a la masculinidad hegemónica e inauguren la utopía de un cambio que, más allá de lo «políticamente correcto» y de los avances hacia la igualdad entre los sexos en el

ámbito de las leyes, tenga efectos concretos y tangibles en las vidas privadas y públicas de los hombres, en sus relaciones con las mujeres y en consecuencia en la vida cotidiana de nuestras sociedades (Fernández y Chavarría, 2003, pág. 13).

En la actualidad, algunos colectivos de hombres, en oposición a otros movimientos masculinos de defensa a ultranza de la *masculinidad hegemónica* (Connell, 1995), están siendo sensibles a los cambios acaecidos en los últimos tiempos al hilo de las vindicaciones feministas e intentan favorecer el diálogo con las mujeres y con sus luchas a favor de la equidad y de la justicia entre los sexos (Bonino, 2003). Organizaciones no gubernamentales y asociaciones de diverso tipo[4] están implicándose de una manera activa, y con un alto grado de incomprensión y de hostilidad entre la mayoría de los hombres, en la construcción de una conciencia crítica y de una acción social contra los efectos perversos del patriarcado doméstico y social en la vida de las mujeres (y en la vida de los hombres, aunque a cambio obtengan algunos dividendos). Aunque en algunos contextos sea aún «políticamente incorrecto» invitar a una reflexión crítica y a una acción transformadora en torno a las identidades masculinas, es obvio que es difícil avanzar en el camino hacia la igualdad entre mujeres y hombres si ese camino no es transitado cada vez más por hombres que están en contra de que el hecho biológico de haber nacido hombres les otorgue de un modo *natural* e *inevitable* una serie de «dividendos patriarcales» y todo tipo de privilegios en el plano personal, familiar, laboral y social con respecto a las mujeres.[5]

4. Quienes tengan interés en conocer el trabajo de algunos de estos colectivos masculinos de orientación pro feminista y antisexista encontrarán al final de un libro de reciente aparición (Lomas, 2003a) un directorio («Aviso para navegantes») con información sobre páginas web y direcciones electrónicas de interés para el estudio y para la acción a favor de la igualdad entre hombres y mujeres. De igual manera, Luis Bonino (2003) estudia en el citado libro las actitudes adoptadas por diversos colectivos de hombres ante los cambios impulsados por las mujeres.

5. Hasta aquí, este texto recoge algunas ideas expresadas con anterioridad en otros trabajos (Lomas, 1999, 2002 y 2003b).

IDENTIDADES MASCULINAS, IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS Y COEDUCACIÓN

En las últimas décadas, en los programas de coeducación se ha venido trabajando *a favor de las niñas* con el argumento de que la discriminación por razón de su sexo, dentro y fuera del sistema educativo, exigía una acción positiva y prioritaria con respecto a las alumnas que compensara las desigualdades de género. Aunque aún estemos lejos de una escuela coeducativa y de una sociedad igualitaria, también es verdad que hoy la lucha feminista y coeducativa a favor de las mujeres ha dado en nuestro país frutos inimaginables hace apenas algunos años como por ejemplo el mayor éxito escolar de las alumnas, el surgimiento de una *autoridad femenina* en las chicas que se opone a la dominación masculina y su acceso, lento pero imparable, a estudios y a oficios tradicionalmente vedados a las mujeres y asociados convencionalmente a los hombres.

Por ello, en (co)educación va siendo hora de comenzar a trabajar no sólo *a favor de las niñas*, sino también, y a la vez, *a favor de los niños*, es decir, a favor de otras maneras diferentes de entender la identidad masculina que excluyan el menosprecio y el maltrato de las mujeres y que favorezcan la equidad entre los sexos. En este sentido, en Europa Occidental y en Latinoamérica cada vez son más las personas que en el mundo de la educación comienzan a interesarse no sólo por la justa vindicación de los derechos y de las culturas de las alumnas y de las mujeres, sino también, y a la vez, por el fomento escolar entre los niños, los adolescentes y los jóvenes de otras actitudes y de otras maneras de entenderse y de construirse como seres humanos que favorezcan el avance hacia la igualdad entre mujeres y hombres.

Al inicio de estas líneas aludimos a cómo en los ámbitos del feminismo comienza a surgir a finales de los años ochenta y durante la década siguiente del siglo xx (Askew y Ross, 1988; Badinter, 1992; Arnot y Weiner, 1993; Jordan, 1995; Burin y Meler, 2000; Tomé y Rambla, 2001; Martino y Mellen, 2001; Castañeda, 2002, entre otras) el interés por iluminar los itinerarios subjetivos y culturales de la masculinidad y, en concreto, por estudiar el modo en que la escuela contribuye entre niños y adolescentes a la construcción de maneras de ser hombres que no favorecen la equidad

en las relaciones entre los chicos y las chicas.[6] En el ya citado estudio de Sue Askew y Carol Ross (1988) estas autoras investigan cómo, en las décadas de 1960 y 1970, las escuelas anglosajonas perpetúan «los valores e ideologías de los varones blancos de clase media. Los chicos aprenden a identificarse con el grupo dominante y con su sistema de creencias, que recompensa los logros competitivos e individualistas en lugar de la colaboración colectiva. Ello tiene implicaciones claras en la socialización y en la educación de los chicos» (Askew y Ross, 1988).

En este contexto de indagaciones feministas y coeducadoras Ellen Jordan (1995) plantea con claridad que si deseamos desvelar las formas mediante las cuales se instauran y se perpetúan las desigualdades en el ámbito escolar, «el énfasis de la investigación y de la discusión debe trasladarse de lo que le ocurre a las niñas a lo que les sucede a los niños» (1995 [1999, pág. 225]) y tener en cuenta el papel que representan las expectativas de la escuela en la construcción de la masculinidad, la adhesión de los chicos a diversas formas de entender la masculinidad y el modo en que los arquetipos tradicionales de la masculinidad se manifiestan en la escuela y se traducen en abusos y maltratos a las niñas (y a otros niños ajenos a esos arquetipos masculinos). Como señala Ellen Jordan,

> las/os maestras/os y las madres y los padres preocupados por la igualdad de género tienen que operar bajo fuertes limitaciones, como la temprana adopción de una identidad de género y el poder del *discurso del guerrero* para atrapar la imaginación de los pequeños que buscan directrices para canalizar su identidad de género y traducirla a conductas y creencias [...]. La mayoría de los chicos adopta una definición de masculinidad que incluye la feminidad como término subordinado y que lleva a una identificación entre su comportamiento y el del «guerrero», obligando a padres, madres y docentes que quieren que los niños obtengan provecho de la escuela a ofrecerles una definición de la masculinidad como «lo que no es femenino». En cambio, docentes, madres y padres deberían concentrarse en mostrar que la rebeldía a la autoridad escolar no es la única manera de vivir el libreto del «guerrero» y que deberían compro-

6. Véanse los trabajos de Erick Pescador, Fernando Barragán, Xavier Rambla/Marta Rovira/Amparo Tomé y Victoria Foster/Michael Kimmel/Christine Skelton incluidos en estas páginas, así como el estudio de Martin Mac an Ghaill (1994).

> meterse y comprometer a los niños con las complejidades del discurso [...]. Cambiar las definiciones de masculinidad que los niños adoptan en sus primeros años de escolaridad no basta en sí mismo para destruir las desigualdades, y tampoco va a derrumbar el patriarcado, pero serviría para ampliar las opciones de los niños y al mismo tiempo haría más tolerable para las niñas la experiencia escolar (Jordan, 1995 [1999, pág. 246]).

CULTURA MASCULINA Y ORDEN ESCOLAR

Otros estudios más recientes insisten en el rechazo de algunos chicos a un *orden escolar* que consideran *afeminado* o escasamente masculino. La cultura *masculina* del patio se opone entonces a la cultura *femenina* del aula y de la escuela y se traduce en una actitud continua de rechazo a las reglas del juego académico y de oposición a cualquier tipo de aprendizaje escolar. El orden simbólico masculino interiorizado por los chicos (y por tanto inspirador de su conducta escolar y social) se manifiesta entonces en un conjunto de prácticas y de actitudes coincidentes con los estereotipos habituales de la masculinidad dominante. Jugar muy bien al fútbol, sobresalir en fuerza y en habilidad en los juegos de carácter competitivo, «tener éxito» con las chicas, aunque ello no signifique apreciar su amistad ni tener en cuenta sus ideas y sentimientos, hacer gamberradas evitando el castigo y utilizar palabras y expresiones vulgares, blasfemas y obscenas constituyen en este contexto algunas de las acciones cotidianas de los chicos en las escuelas y en los institutos que contribuyen a convertir la cultura masculina del patio y del aula en una cierta ética (y en una cierta épica) de la transgresión y de la resistencia al orden escolar.

Como señala Joan Pujolar (2003) en una sugerente aplicación de los trabajos de Pierre Bourdieu (1982 y 1998) sobre los intercambios verbales y la dominación masculina, la cultura masculina del patio y de la escuela constituye un *espacio simbólico* habitado por una serie de líderes cuyas conductas (con respecto a sus compañeros y a sus compañeras) son un fiel reflejo de las conductas y de los valores asociados al modelo dominante de la masculinidad (el valor absoluto e incuestionable de la fuerza, el elogio de la violencia, el menosprecio del diálogo y de la solidaridad,

el maltrato a las chicas y a los chicos que no se identifican con ese modelo dominante de masculinidad...). El patio (y el aula y la escuela en su conjunto) se convierte así en lo que Pierre Bourdieu (1982) denominaba un *mercado simbólico de intercambios*, en el que la moneda de cambio con mayor valor es el prestigio que se conquista imitando los estereotipos de la masculinidad dominante y ejerciendo el poder y la opresión contra las chicas y contra los chicos que no tengan el *capital simbólico* obtenido a través de la adhesión inquebrantable a los arquetipos viriles de la masculinidad tradicional.

La mística de la masculinidad y el arquetipo viril

Las aulas y los patios de las escuelas e institutos constituyen uno de los escenarios en el que se observan con demasiada frecuencia actitudes y conductas violentas por parte de algunos niños, adolescentes y jóvenes hacia las chicas, y también hacia esos otros chicos que no encajan en el canon estereotipado de la masculinidad dominante. Insultos, peleas, chantajes, menosprecios, burlas, amenazas, agresiones y abusos de todo tipo se convierten a menudo en las acciones habituales de unos chicos que están convencidos de que aprender a ser (y a comportarse como) hombres exige el ejercicio continuo de un poder casi absoluto —y en ocasiones violento— sobre las chicas y sobre esos otros chicos que no se adecuan a esa *mística de la masculinidad* que ensalza el arquetipo dominante de la virilidad. Según esta mística de la masculinidad arquetípica, los valores de un *hombre de verdad* deben ser el vigor y la fuerza, el control sobre el dolor físico, el afán de aventura, la ocultación de los sentimientos y de las emociones, la competencia y el enfrentamiento antes que la solidaridad y el diálogo, el espíritu de conquista y de seducción del otro sexo, la apelación continua a la «naturaleza superior» de los hombres como argumentación incuestionable a favor del carácter *natural* e inevitable de la dominación masculina...

Los chicos interiorizan el código ético que subyace a esta mística de la masculinidad dominante, tan característica del arquetipo tradicional de la virilidad, y «aprenden a ser hombres» en los diversos ámbitos en los que se produce su socialización como personas. O sea,

- en el seno de unas familias y de unos hogares en los que, pese a la incorporación de las mujeres al mercado del trabajo asalariado, aún siguen vigentes —aunque quizás en menor medida que antaño— la mayoría de los privilegios asociados a la dominación masculina (como, por ejemplo, una asignación asimétrica de las obligaciones familiares a madres y a padres, a hermanas y a hermanos...);
- en una escuela que sigue siendo androcéntrica y ocultando o menospreciando la cultura y el saber de las mujeres en sus contenidos escolares, en sus estilos de relación y en sus formas de organización;
- en unos grupos de iguales en los que los chicos imitan y reproducen los estilos, las interacciones y las conductas atribuidas convencionalmente a los hombres de acuerdo con los estereotipos canónicos de la masculinidad hegemónica;
- en unos deportes y en unos juegos de competición física en los que todo vale y todo está justificado si sirve para derrotar al enemigo y ejercer así el poder y el liderazgo sobre los vencidos, de acuerdo con un orden simbólico en gran medida equivalente al orden simbólico que argumenta a favor de las guerras y del sometimiento de quienes fracasan en el combate;
- en el escenario inevitable y cotidiano de los mensajes de la cultura de masas, con toda su retahíla de arquetipos femeninos y de héroes masculinos en las series televisivas, en los dibujos animados, en las películas, en los anuncios publicitarios, en la prensa adolescente y juvenil... que actúan como referentes éticos, estéticos y simbólicos —como modelos arquetípicos de conducta y de relación— en niños, adolescentes y jóvenes (Lomas, 2002; Lomas y Arconada, 2003).

Como consecuencia de estos y de otros influjos culturales, asistimos a la construcción social de un arquetipo viril que se traduce, como señala Charo Altable (2003), «en un varón joven, arriesgado, duro, valiente, contundente y firme, que reprime la empatía y las reacciones demasiado afectivas hacia otras personas. Este arquetipo muestra la separación y la diferencia con otros seres humanos más que la unión y la semejanza. De esta manera, se prepara el camino hacia la intolerancia con otras formas de masculinidad».

Pese a algunos cambios y pese a la emergencia de identidades masculinas alternativas a la masculinidad hegemónica, el arquetipo tradicional de la virilidad sigue constituyendo aún el referente dominante del aprendizaje social de la masculinidad de la mayoría de los chicos. De ahí la necesidad de deconstruir ese arquetipo viril y el orden simbólico de la masculinidad dominante, de ofrecer otros modelos alternativos de masculinidad que ilustren la disidencia de algunos hombres con respecto a la masculinidad hegemónica y de iluminar y valorar (otorgándoles autoridad) las aportaciones de las mujeres al saber humano y a la convivencia pacífica entre las personas en nuestras sociedades.

En este contexto de indagaciones críticas y pedagógicas sobre la construcción de la masculinidad dentro y fuera del ámbito escolar y sobre sus efectos (académicos, afectivos, ideológicos y sociales) en la vida de los adolescentes y de los jóvenes se inscriben algunas de las investigaciones actuales en el ámbito del feminismo y de los *men's studies* (Martino y Mellen, 2001). Como señalan Amparo Tomé y Xavier Rambla (2001, pág. 8):

> Por una parte, el mayor éxito escolar de las niñas hace aparecer los logros de los niños como menores y nos lleva a preguntarnos por las razones. No sólo se trata de menores logros académicos sino de los altos índices de agresividad y violencia en las escuelas, la baja motivación en el estudio y una serie de fenómenos que nos permiten hablar, hasta cierto punto, de cambios en la masculinidad hegemónica. Estos cambios se han detectado en varios países y se muestran con claridad en el sistema educativo. Por otra parte, el incremento del desempleo, la pérdida de un trabajo para toda la vida, la precariedad de la vida laboral [...] están modificando las formas tradicionales de la masculinidad, ligadas sobre todo al ámbito laboral, y nos llevan a problematizar, por primera vez, qué es *ser hombre* y el género masculino. La cultura sigue siendo androcéntrica y existe una mayor preocupación por el fracaso escolar masculino que por el femenino. Pero conocer las distintas masculinidades y sus manifestaciones puede ser relevante para las transformaciones sociales.

En sintonía con este diagnóstico se han puesto en marcha en los últimos años algunos proyectos coeducativos, como el Proyecto Arianne (Barragán y Tomé, 1999; Rambla, Rovira y Tomé, 1999), que intentan contribuir —desde una perspectiva de géne-

ro— a identificar el modo en que se manifiestan en adolescentes y en jóvenes las ideas y las conductas asociadas a la *masculinidad hegemónica*, subrayando así la necesidad de construir en el ámbito escolar otras identidades masculinas que, por una parte, atenúen la ansiedad, la infelicidad y el fracaso académico que hoy experimentan bastantes chicos y, por otra, favorezcan el aprendizaje de actitudes equitativas con respecto a las chicas y a otros chicos identificados con las masculinidades subordinadas y marginales.[7]

Los chicos también lloran

Indagar sobre la construcción escolar de la masculinidad en las escuelas e institutos constituye una prioridad ética y estratégica ineludible en los contextos pedagógicos comprometidos con la igualdad entre los sexos. Y no sólo *a favor de las chicas*, sino también, y a la vez, *a favor de los chicos*, ya que, como escribe Marina Castañeda (2002, pág. 58), «nos parece bien que las niñas evolucionen y que puedan crecer más libres que antes, pero los niños siguen atrapados en los estereotipos de una masculinidad inamovible, supuestamente dictada por la biología. Es injusto, es lamentable que los niños no puedan jugar a las muñecas, ni tomar clases de ballet, ni desarrollar libremente su sensibilidad». Por otra parte, conviene tener en cuenta que en la actualidad el fracaso académico, el absentismo escolar, los suicidios y las agresiones en los centros escolares son mayoritariamente masculinos (Arnot y Weiner, 1993; Tomé y Rambla, 2001). De ahí la conveniencia de impulsar desde el ámbito escolar tanto una actitud crítica ante las conductas violentas y sexistas de algunos chicos como un conjunto de acciones pedagógicas orientadas a fomentar otras maneras de entender y de vivir la identidad masculina. Porque los chicos también lloran.

Educar a los chicos en la ética del cuidado de las personas, en la cultura de la paz y del diálogo, en la expresión de los senti-

7. Fernando Barragán, codirector del Proyecto Arianne, Amparo Tomé, codirectora y coordinadora internacional del Proyecto Arianne, y Xavier Rambla y Marta Rovira, integrantes del equipo docente que intervino en el citado proyecto, escriben en las páginas de este libro.

mientos en el contexto de otros modelos amorosos (Altable, 1998 y 2000), en el aprendizaje de las tareas asociadas convencionalmente a las mujeres, en el aprecio de los saberes y de los estilos femeninos, en la crítica a las actitudes de menosprecio a las chicas y en la oposición a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física contra las mujeres (y contra otros hombres) constituye sin duda un camino adecuado para favorecer tanto una mayor igualdad entre los sexos —dentro y fuera del ámbito escolar— como la adquisición escolar de los saberes, de las destrezas y de los valores asignados culturalmente a las mujeres y que no deben ser el patrimonio exclusivo de un sexo concreto sino de todos los seres humanos.[8]

Es en esta perspectiva de diálogo y de convergencia con el movimiento feminista en la que se sitúa el significado y la intención de este libro. En él se invita al lector o a la lectora de estas páginas a un análisis crítico de la masculinidad hegemónica y a la construcción escolar de identidades masculinas ajenas al ejercicio obsceno del poder y abiertas a la igualdad entre los sexos. Por ello, en estas páginas colaboran mujeres de intensa y dilatada trayectoria feminista al lado de hombres que, en el contexto de los *men studies*, de las acciones a favor de la igualdad entre mujeres y hombres y de los programas de coeducación, están en la actualidad trabajando con el fin de construir, entre todas y entre todos, un mundo en femenino, en masculino y en plural (Lomas, 2003b), sin opresiones ni desigualdades entre unas y otros.

Los textos alojados en este libro se agrupan en torno a tres partes y un glosario. En la primera parte —«Cómo se enseña y cómo se aprende a ser hombres (La construcción social de la masculi-

8. «Una agenda que incluya la justicia social en la educación debe ocuparse de todo el rango de capacidades para la práctica de la justicia, de forma que estas capacidades se desarrollen y distribuyan, y de la forma en que se ponen en acción. Por tanto, la estrategia educativa debe ocuparse sobre todo de los planes y programas de estudio. La justicia curricular significa organizar el conocimiento desde el punto de vista del que tenga menos ventajas. Se trata de la idea opuesta a la práctica social actual, que organiza el conocimiento desde el punto de vista de los privilegiados [...]. Pedirles a los niños que participen en programas organizados en torno a los intereses de las niñas, a las y los heterosexuales que participen en programas organizados en torno a los intereses de las lesbianas y de los gays, exige una capacidad de empatía, de tener en cuenta el punto de vista del otro, que sistemáticamente se niega en las masculinidad hegemónica» (Connell, 1995).

nidad)»— se indaga sobre las aportaciones de los estudios y de las acciones feministas a la reflexión crítica sobre la identidad masculina (Daniel Cazés), sobre los diversos modelos de masculinidad y sus efectos en la construcción de las desigualdades de género (José Olavarría) y sobre la conveniencia de que los itinerarios por los que transitan las identidades masculinas converjan con los caminos hacia la igualdad entre los sexos (Laura Asturias).

En la segunda parte —«Somos lo que decimos y hacemos al decir (Lenguaje, género y escuela)»— se estudia el papel que desempeña el uso del lenguaje en la construcción de las identidades femeninas y masculinas y se indaga sobre sus efectos en las relaciones entre hombres y mujeres en el ámbito personal y público (Luisa Martín Rojo y Concepción Gómez Esteban) con el fin de mostrar cómo el uso lingüístico no sólo refleja la diferencia sexual sino que también (re)produce y perpetúa las desigualdades culturales entre unas y otros.

Y en la tercera parte —«Otras maneras de ser hombres (La coeducación de las identidades masculinas)»— se investigan las actitudes y concepciones de los adolescentes (y de las adolescentes) en torno a la masculinidad (Erick Pescador Albiach), se describe el trabajo etnográfico y de investigación-acción realizado en el contexto del Proyecto Arianne (Fernando Barragán) y se analizan las causas de un fracaso escolar que afecta en la actualidad de una forma especial a los chicos (Xavier Rambla, Marta Rovira y Amparo Tomé). El apartado concluye con un texto de Victoria Foster, Michael Kimmel y Christine Skelton, en el que se analizan los complejos problemas que hoy subyacen a la educación de los chicos en Australia, Estados Unidos y el Reino Unido. En su opinión, los medios de comunicación, algunos centros educativos y los movimientos de hombres han logrado incluir en las agendas de la política educativa y del debate social el tema de la educación de los chicos. En una alusión que sin duda resulta polémica, Foster, Kimmel y Skelton señalan a algunas de las políticas educativas de orientación feminista como responsables de los escasos rendimientos académicos de los chicos y de su exclusión en la vida de los centros escolares, ya que, en su opinión, esas políticas educativas están diseñadas para favorecer de una manera exclusiva y excluyente a las chicas.

El libro concluye con un Glosario (Carlos Lomas) en el que se enuncian algunos conceptos esenciales en el ámbito de la teoría

feminista, de la pedagogía coeducativa y de los estudios sobre la masculinidad.

Hoy la indagación crítica sobre la construcción social de la masculinidad y la voluntad de fomentar maneras alternativas de ser hombres que converjan con el afán de equidad y de justicia entre los sexos del movimiento feminista unen a mujeres y a hombres de todo el planeta. Valga como ejemplo el origen geográfico de quienes colaboran en estas páginas. Daniel Cazés escribe desde México, José Olavarría es chileno y Laura Asturias es guatemalteca. Por su parte, Victoria Foster vive en Australia, Michael Kimmel es estadounidense y Christine Skelton escribe desde Gran Bretaña. Finalmente, y ya en España, Luisa Martín Rojo y Concepción Gómez Esteban trabajan en Madrid, Erick Pescador está en Valencia, Fernando Barragán es canario y enseña en Tenerife, Xavier Rambla, Marta Rovira y Amparo Tomé residen en Barcelona y Carlos Lomas vive en Gijón, en el norte, a orillas del mar Cantábrico. Sirva esta alusión al origen tan diverso de las mujeres y de los hombres que conviven en estas páginas para subrayar el interés que la reflexión teórica y la acción política y educativa en torno a la masculinidad están teniendo en la actualidad en territorios y en contextos geográficos y culturales tan diferentes y alejados.

Estas páginas tienen una deuda de gratitud con Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer), que autorizó —a través de Ana Agirre, cuya eficacia y cordialidad deseo subrayar en estas líneas— la edición de algunos textos presentados en el Congreso «Los hombres ante el nuevo orden social», celebrado en Donostia-San Sebastián en junio de 2001.[9] De igual manera, Amparo Tomé, Ysabel Gracida, Xavier Rambla (a quien se debe la traducción del texto de Foster, Kimmel y Skelton) y Erick Pescador pusieron en mis manos algunos textos esclarecedores sobre la construcción social de las masculinidades. Finalmente, Amparo Tusón Valls me hizo llegar sus opiniones y comentarios en torno a algunos textos, opiniones y comentarios que he tenido muy en cuenta a la hora de evaluar la conveniencia de su edición en este volumen. A

9. Las colaboraciones de Fernando Barragán y Erick Pescador tienen su origen en los textos de las conferencias dictadas en ese encuentro. No obstante, los autores —a sugerencia del compilador de este libro— han actualizado y ampliado esos textos para esta edición.

todas estas personas, y a las autoras y autores que han hecho posible este libro, mi sincero agradecimiento.

Nada más lejos de mi ánimo que enarbolar el espejismo de que la masculinidad hegemónica es una especie en vías de extinción y de que asistimos al fin al otoño del patriarca. Nada más lejos de mi intención y de la realidad. Por el contrario, aún queda mucho por hacer en unos contextos como los actuales en los que la dominación masculina adquiere formas algo más sutiles y en los que los dividendos patriarcales siguen siendo enormemente rentables para muchos hombres.

Si las identidades femeninas y masculinas son una construcción social a partir de las diferencias sexuales, y si no todo está prefijado de antemano en el código biológico de los sexos, entonces las asimetrías entre mujeres y hombres no son inevitables. Somos como somos no sólo porque nacemos con uno u otro sexo, sino también, y sobre todo, porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de una determinada manera en el seno de la familia, en el ámbito escolar, en el grupo de iguales, en el entorno físico y sociocultural en el que vivimos y en los escenarios del lenguaje y de la cultura de masas. Cabe imaginar, por tanto, otros aprendizajes y otros contextos donde sea posible un mundo en el que la diferencia sexual entre mujeres y hombres no sea la coartada ni el argumento con el que se justifique y se construya la desigualdad sociocultural entre unas y otros.

Ojalá estas líneas favorezcan otras maneras de entender las identidades masculinas, de modo que éstas se construyan en torno a relaciones de consenso y de colaboración entre hombres y mujeres, tanto en el ámbito íntimo como en la esfera pública, sin predominios ni exclusiones, en igualdad y desde la diferencia. Y ello es hoy especialmente oportuno no sólo en los ámbitos de la vida pública —territorio ineludible de lo *políticamente correcto*—, sino también, y sobre todo, en el ámbito íntimo y familiar. Porque, y concluyo estas líneas como las inicié, con un eslogan publicitario, «en las distancias cortas es donde un hombre se la juega».

Referencias bibliográficas

Agacinski, S. (1998), *Política de sexos*, Madrid, Taurus.

Altable Vicario, Ch. (1998), *Penélope o las trampas del amor*, Valencia, Nau Llibres.

— (2000), *Educación sentimental y erótica para adolescentes, Más allá de la igualdad*, Buenos Aires/Madrid, Miño y Dávila.

— (2003), «El cuerpo, las emociones, la sexualidad», texto inédito.

Arnot, M. y Weiner, K. (1993), *Feminism and social justice in education: international perspectives*, Londres, Falmer Press.

Askew, S. y Ross, C. (1988), *Boys Don't Cry: Boys and Sexism in Education*, Open University Press (trad. cast.: *Los niños no lloran. El sexismo en educación*, Barcelona, Paidós, 1991).

Badinter, E. (1992), *XY: la identidad masculina*, Madrid, Alianza.

Barragán, F. y Tomé, A. (1999), «El Proyecto Arianne. Ampliar los horizontes de las masculinidades», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 284, Barcelona.

Berger, M., Wallis, W. y Watson, S. (1995), *Constructing Masculinity*, Nueva York, Routledge.

Bonino, L. (2003), «Los hombres y la igualdad con las mujeres», en C. Lomas (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona, Paidós.

Bourdieu, P. (1982), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1985.

— (1998), *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona, 2000.

Burin, M. (2003), «La construcción de la subjetividad masculina»; en Carlos Lomas (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona, Paidós.

Burin, M. y Meler, I. (2000), *Varones. Género y subjetividad masculina*, Buenos Aires, Paidós.

Callirgos, J. C. (1996), *Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina*, Lima, Escuela para el Desarrollo.

Castañeda, M. (2002), *El machismo invisible*, México, Grijalbo.

Connell, R. W. (1995), *Masculinities. Power and Social Change*, Berkeley, University of California Press (traducción parcial en Lomas, 2003).

Cortés, J. M. G. (2002), «Construyendo masculinidades», en José Miguel G. Cortés (comp.), *Héroes caídos. Masculinidad y representación*, Castellón, Espai d'Art Contemporani de Castelló.

Fernández, J.-A. y Chavarría, A. (comps.) (2003), *Calçases, gallines i maricons*, Barcelona, Angle.

Finkielkrault, A. (1988), «La masculinidad: La búsqueda de un modelo diferente en el juego de la ambigüedad», *El País*, suplemento «Temas de nuestra época», 5 de mayo de 1988, págs. 1-3.

Irigaray, L. (1992), *Yo, tú, nosotras*, Madrid, Cátedra.

Jordan, E. (1995), «Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar», en M. Belausteguigoitia y A. Mingo, *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, México, Paidós, 1999.

Kilmartin, C. T. (1994), *The Masculine Self*, Nueva York/Toronto, Macmillan Publishing Company/Maxwell Macmillan Canada.

Kimmel, M. (1996), *Manhood in America: A Cultural History*, Nueva York, The Free Press.

Lomas, C. (1999), «¿Iguales o diferentes?», en C. Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós.

— (2002), «El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas», en A. González y C. Lomas (coords.), *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó.

— (comp.) (2003a), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona, Paidós.

— (2003b), «Masculino, femenino y plural», en C. Lomas (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona, Paidós.

Lomas, C. y Arconada, M. A. (2003), «La construcción de la masculinidad en el lenguaje y en la publicidad», en C. Lomas (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona, Paidós.

Lozano Domingo, I. (1995), *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?*, Madrid, Minerva.

Mac an Ghaill, M. (1994), *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*, Londres, Sage.

Maltz, D. M. y Borker, R. A. (1982), «Los problemas comunicativos entre hombres y mujeres desde una perspectiva cultural», *Signos*, nº 16, Gijón, 1995.

Martino, W. y Mellen, B. (2001), *What about the boys? Issues of masculinity in schools*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press.

Pujolar, J. (2003), «Els *gamberrus* i la sociolingüística del gènere», en J.-A. Fernández y A. Chavarría (comps.), *Calçases, gallines i maricons*, Barcelona, Angle.

Rambla, X., Rovira, M. y Tomé, A. (1999), «Ocho trajes a medida», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 284, Barcelona.

Seidler, V. J. (1994), *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*, México, Paidós, 2000.

Tannen, D. (1998), *La cultura de la polémica. Del enfrentamiento al diálogo*, Barcelona, Paidós, 1999.

Tomé, A. y Rambla, X. (2001), *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*, Cuadernos para la Coeducación, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Tusón Valls, A. (1999), «Diferencia sexual y diversidad lingüística», en Carlos Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós.

Valcuende del Río, J. M. y Blanco López, J. (2004), *Hombres. La construcción de las masculinidades*, Madrid, Talasa.

Valdés, T. y Olavarría, J. (comps.) (1998), *Masculinidad-es: poder y crisis*, Santiago de Chile, Isis Internacional-Flacso.

Welzer-Lang, D. (1991), *Les hommes violents*, París, Lierre et Coudrier (reedición en Côté Femmes, 1996).

Yagüello, M. (1987), *Les mots et les femmes. Essai d'approche socio-linguistique de la condition fémenine*, París, Payot (traducción parcial en Lomas, 1999).

PRIMERA PARTE

CÓMO SE ENSEÑA Y CÓMO SE APRENDE A SER HOMBRES (LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA MASCULINIDAD)

EL FEMINISMO Y LOS HOMBRES

*Daniel Cazés**

Durante los años sesenta del siglo xx todos los valores y las convenciones aprendidos (y que todo mundo debía aceptar) como universales, incontrovertibles y eternos, eran objeto de debates ardientes y de argumentaciones en ocasiones elaboradísimas.

Nada dejaba entonces de ser cuestionado, y tanto la irreverencia como la imaginación fueron a menudo el punto de partida de la creatividad artística y de proyectos libertarios que se convirtieron en acciones políticas. Éstas, generadoras de grandes cambios culturales, fueron recibidas de maneras contradictorias. Hubo simpatía hacia quienes, jóvenes en su mayoría, irrumpían así en la vida de sus sociedades. Pero predominaron la arrogancia, la censura y la represión. Con ellas, el conservadurismo buscó amordazar, atemorizar, encerrar en prisiones y ahogar en sangre las voces que se abrían camino hacia el final de la centuria y del milenio.

Habían pasado casi veinte años desde que concluyó la llamada Segunda Guerra Mundial que desoló al mundo con la violencia, la destrucción, el exterminio y las increíbles ganancias producidas por el más lucrativo de los negocios. La democracia, se decía, había vencido al nazifascismo, y con la creación de la ONU se reconstruirían los territorios y se reorganizarían las naciones. Así, la paz abría nuevos horizontes en los cuales las potencias cu-

* Daniel Cazés es coordinador del Laboratorio sobre la Exploración de las Masculinidades y director del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se dedica a la investigación de procesos de democratización y creación de alternativas. Correo electrónico: danielcm@servidor.unam.mx

yos ejércitos habían combatido entre 1939 y 1945 ubicaron las ganancias del consumo suntuario y la especulación financiera como paradigmas del progreso, aunque la mayoría de los habitantes del planeta apenas pudieran sobrevivir.

Pero la paz tan festejada fue una simple continuación, mejor tecnologizada, de la guerra. Los conflictos bélicos más notables fueron, al principio, Corea, y para la década de 1960, Vietnam. Mucha gente que había ido a suprimir con las armas la opresión, la injusticia y el racismo en Europa y en Japón percibió a su regreso que en Estados Unidos nunca habían dejado de practicarse intensamente (y con fundamentación jurídica). En aquel momento veteranos y pacifistas que no deseaban participar en las guerras de tiempos de paz se organizaron para ponerles fin; simultáneamente, los discriminados que habían ido a liberar discriminados más allá de los océanos, iniciaron un vasto movimiento para alcanzar para toda la población norteamericana el cese de la discriminación segregacionista y el ejercicio pleno de los derechos civiles. Esa fue la forma que adoptó ahí un movimiento democratizador que se estaba desarrollando en todos los confines del mundo, aunque en algunas partes de manera menos espectacular que en Norteamérica y en Europa.

Aquellas organizaciones ciudadanas alcanzaron en esos días gran auge. Sus miembros se movilizaban por doquier para someter todo a juicio y proponer que todo cambiara en el marco del pacifismo y de los ideales de transformación democrática de todas las sociedades.

El feminismo

Ése fue el contexto en el que muchas mujeres consiguieron tomar también el cuestionamiento abierto en sus manos: ellas eran las ayudantes y servidoras de los héroes de aquellas gestas y cumplían infatigables y eficaces con los cuidados domésticos y las tareas oficinescas que los campeones de la paz y de la justicia no asumían.

Y ellas, que eran «el reposo de los guerreros de la paz y de la democracia», descubrieron que —contrariamente a lo que acontecía con ellos—, trabajaban jornadas múltiples aunque oscuras y sin prestigio (la de su trabajo asalariado, la de la atención a las

obligaciones hogareñas y maternas, y la de su militancia). Al ponerle nombre a las experiencias que analizaban, conformaron los primeros grupos feministas contemporáneos, caracterizados por inscribirse como parte de la construcción de la equidad en el ejercicio de todos los derechos humanos. Pronto estos grupos se fueron haciendo visibles en todo el mundo. Las mujeres comenzaron así a tomar por asalto todos los espacios de la sociedad y de la historia en los que su presencia había sido anulada, ignorada, suprimida o simplemente ocultada.

«Las mujeres son los negros de la humanidad», cantarían años después Yoko Ono y John Lennon para describir la verdadera cara de las relaciones entre hombres y mujeres. Cuando escribieron su canción y compusieron su música, ya hacía tiempo que estaba abierto el camino de la democracia genérica, la democracia de la vida de todos los días.

El activismo por los derechos humanos de las mujeres se intensificó en la década de 1960, pero el feminismo contemporáneo se inició en los primeros años de la posguerra. En 1950, Eleanor Roosevelt y algunas delegadas, sobre todo de países tercermundistas, lograron que la ONU transformara el término Derechos del Hombre (adoptado en 1789), por el de Derechos Humanos y así, incluyendo a las mujeres, hiciera suya la declaración respectiva. Obviamente, el feminismo contemporáneo tiene antecedentes en acontecimientos previos como, por ejemplo, las luchas de las sufragistas en todo el mundo y las reflexiones sobre la nueva moral sexual de Alejandra Kollontai, las propuestas jurídicas de Harriett Taylor Mill a mediados del siglo XIX en Inglaterra, las exigencias encabezadas por Olympe de Goujes (guillotinada cuando intentó incorporar a la Revolución francesa lo que hoy llamamos feminismo), la vindicación de los derechos de las mujeres, también del siglo XVIII, formulada en Inglaterra, por Mary Wollstonecraft o en México el reclamo de las zacatecanas para ser tratadas como ciudadanas al promulgarse la Constitución de 1824.

El segundo sexo, de Simone de Beauvoir (1949),[1] es el libro precursor de todo lo que vendría después y hasta nuestros días. En él por primera vez se constata que en ningún país del mundo

1. México, Alianza, 1994. Tomo I: *Los hechos y los mitos*. Tomo II: *La experiencia vivida*.

las mujeres son tratadas igual que los hombres.[2] «Las mujeres no nacen, llegan a serlo», concluirá la filósofa tras un recorrido por el pasado y el presente, en cuyo examen destaca la distancia que hay entre lo fijado en la anatomía humana (el sexo) y lo construido en las relaciones humanas opresivas (lo que años después se denominaría *género*).

En una elaboración rigurosa con evidentes orientaciones libertarias, esta autora hace suyas, de manera profundamente crítica, las perspectivas del evolucionismo, del materialismo y del psicoanálisis, fundamentos de la revolución intelectual de la que el feminismo es parte indisoluble. Al construir Simone de Beauvoir el primer discurso filosófico sobre las mujeres desde la óptica de las mujeres, muestra las falacias del determinismo biologista para el que todo está preestablecido por la naturaleza, los instintos y la anatomía; de la misma manera, discute con el materialismo clasista que no reconoció a las mujeres como sujetos de la historia y exhibe las limitaciones del psicoanálisis cuya base es el postulado de que lo masculino es universal, paradigmático, referente único de lo humano, mientras que lo femenino es simple expresión de la carencia de lo masculino.

Muchas otras obras fueron escritas después de *El segundo sexo*, mientras las mujeres de todo el mundo emprendían las más diversas acciones encaminadas a construir su propia humanidad, su autonomía, su libertad, el desarrollo pleno de sus capacidades y su ciudadanía, limitadas, restringidas o de plano negadas durante milenios de dominación masculina. Así comenzaron a escribir su propia historia: una historia de la humanidad en fe-

2. Lo que años más tarde comprobó el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en su *Informe de 1995* (México, Harla), en lo que se refiere, entre otras cosas, al acceso a la salud y a la escolarización, a la remuneración por su trabajo, al tiempo de sus labores cotidianas, a la violencia, la participación en las decisiones, en la dirección empresarial, en la representación legislativa, en los gabinetes ministeriales, en los reconocimientos públicos a sus contribuciones y en la ONU misma. Lo mismo había venido delinéandose, cada vez con mayor precisión, en los *Informes* de la Segunda Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993), de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994) y de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995), que culminaron con el de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Pekín, 1995).

menino, en la que las mujeres son protagonistas de la cotidianidad de todas las culturas y en la que hay cosas más importantes que las gestas guerreras y las maniobras políticas y diplomáticas de paladines en pugna, de una historia más apegada a la vida de la gente y menos a la exaltación de los héroes de la violencia y el patriarcado.

El patriarcado es un concepto fundamental para el feminismo. Define a la organización política, ideológica y jurídica de la sociedad cuyo paradigma es el hombre (los hombres, cada hombre) que se basa en el sexismo (la opresión o los privilegios según el sexo de las personas) y se expresa cotidianamente en el machismo, la misoginia y la homofobia.[3]

El reconocimiento de la opresión genérica (ubicación de las mujeres en posición de dependencia, subordinación, inferioridad y exclusión) es el punto de partida de la metodología multidisciplinaria, a la vez filosófica, científica y ética, que ha desarrollado el feminismo durante la última mitad del siglo XX. Los resultados de esa metodología han conformado un marco de acciones políticas de alcances a la vez generales y muy concretos. Una de sus perspectivas es la de ampliar los terrenos ya abiertos para el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres, abrir nuevos espacios, reformular los derechos vigentes y definir derechos hasta ahora no concebidos como tales.[4]

Se trata del enunciado de un programa político de las más vastas proporciones, cuya meta es construir la equidad, la igualdad y la justicia en las relaciones entre mujeres y hombres, entre mujeres y entre hombres. Es decir, propone y está llevando a cabo cambios sociales (destinados a transformarse en cambios jurídicos) que no tienen como objetivo exclusivo a las mujeres, sino

3. Gerda Lerner analizó en 1986 *La creación del patriarcado* (Barcelona, Península, 1990), y en 1986 Celia Amorós coordinó una *Historia de la teoría feminista* (Madrid, Universidad Complutense-Dirección General de la Mujer); esta misma filósofa había propuesto en 1985 el camino *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Otra contribución importante la hallamos en *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, de Marcela Lagarde (México, UNAM, 1990).

4. *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, tomo IV (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica, 1996) reúne trabajos de diez feministas latinoamericanas sobre identidad, discriminación, educación, derechos reproductivos, desarrollo, familia y participación política.

una profunda transformación de las concepciones, las relaciones, las mentalidades, las prácticas y las costumbres de todos los seres humanos.[5]

El feminismo se define hoy como una filosofía, una disciplina de conocimientos, una ética y una propuesta de transformación social sin precedentes en la historia.[6]

¿Y LOS HOMBRES?

Quienes han analizado la estructura y la dinámica de las relaciones de género saben que en ellas no están involucradas sólo las mujeres y que quienes han estudiado la condición y las situaciones de sus vidas se han ocupado igualmente de la condición masculina y de las situaciones de vida de los hombres. Porque el género abarca todo lo referente a las relaciones sociales basadas en la diferencia sexual, relaciones de poder cuya característica esencial es el dominio masculino.[7]

Si bien la mayoría de los textos sobre la masculinidad opresiva han sido escritos por mujeres, desde el siglo XVII se inician las contribuciones de algunos hombres. Poulain de la Barre, cura francés, se refirió entonces a la supuesta inferioridad de las mujeres como el indicador más eficaz y determinante para analizar a la sociedad (lo que, con palabras semejantes, diría también Marx doscientos años después). Los trabajos que hizo John Stuart Mill con su esposa Harriett Taylor[8] a mediados del siglo XIX, marcan otro hito en la reflexión acerca del papel de los hombres en la opresión genérica. Quizá el primero de los trabajos contemporá-

5. Una síntesis de la reflexión y los alcances actuales de esta perspectiva ha sido elaborada por Marcela Lagarde en *Género y feminismo, Desarrollo humano y democracia* (Madrid, Horas y Horas, 1997).

6. Véase con respecto a esto mi trabajo *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles* (México, Consejo Nacional de Población, CONAPO, 1998).

7. A estas relaciones me refiero en «La dimensión social del género. Posibilidades de vida para hombres y mujeres en el patriarcado», *Antología de la sexualidad humana*, vol. I, págs. 335-388 (México, CONAPO, 1996).

8. De 1869 datan los *Ensayos sobre la igualdad sexual* y *Sobre la libertad* (Barcelona, Península, 1973).

neos es el libro de Maurice Godelier, *La producción de grandes hombres*.[9] En la revisión crítica sobre las características y las expresiones de las formas dominantes o hegemónicas de la masculinidad, se han enumerado las siguientes concepciones que conforman y reflejan la posición de los hombres en la opresión genérica:

- Los hombres y las mujeres son sustancialmente diferentes, los hombres son superiores a las mujeres, y los «hombres de verdad» lo son también a cualquier hombre que no se ajuste a las normas aceptadas como ineludibles de la masculinidad dominante.
- Cualquier actividad, actitud o conducta identificada como femenina, degrada a los hombres que las aceptan.
- Los hombres no deben sentir (o, en su caso, expresar) emociones que tengan la más mínima semejanza con sensibilidades o vulnerabilidades identificadas como femeninas.
- La capacidad y el deseo de dominar a los demás y de triunfar en cualquier competencia son rasgos esenciales e ineludibles de la identidad de todos los hombres.
- La dureza es uno de los rasgos masculinos de mayor valor.
- Ser el sostén de su familia es central en la vida de cada hombre y constituye un privilegio exclusivo de los hombres.
- La compañía masculina es preferible a la femenina, excepto en la relación sexual. Esta última es virtualmente la única vía masculina para acercarse a las mujeres, y permite tanto ejercer el poder como obtener el placer.
- La sexualidad de los «hombres de verdad» es un medio de demostrar la superioridad y el dominio sobre las mujeres y, al mismo tiempo, un recurso fundamental para competir con los demás hombres.
- En situaciones extremas, los hombres debemos matar a otros hombres o morir a manos de ellos, por lo que declinar hacerlo en caso necesario es cobarde y consecuentemente demuestra poca hombría y escasa virilidad.

Estas concepciones fundamentan el machismo y la misoginia. Y también reflejan el profundo arraigo de las ideas básicas,

9. Madrid, Akal, 1986.

tradicionales y pretendidamente incuestionables, en que cada ser humano se forma como sujeto de género (es decir, en que llega a ser mujer u hombre):

- Lo masculino es el eje central, el paradigma único, de lo humano: los hombres somos la medida de todas las cosas.
- Todos los hombres debemos ser «jefes» y el orden de las relaciones sociales debe responder al imperativo de que lo seamos al menos de una manera.
- A los hombres nos pertenece de manera inalienable el protagonismo social e histórico, la organización y el mando, la inteligencia, el poder público y la violencia policiaca y castrense, las capacidades normativas y las reglas del pensamiento, así como las de la enseñanza y la moral, la creatividad y el dominio, la conducción de los demás y las decisiones sobre las vidas propias y ajenas, la creación y el manejo de las instituciones, la medicina y la relación con las deidades, la definición de los ideales y de los proyectos. En una palabra, la vida pública, lo importante, lo trascendente, lo prestigioso.

De cada hombre se espera todo esto o, como mínimo, lo suficiente como para ser reconocido como hombre que no elude un imaginario *destino natural* o *divino* pero de cualquier manera ineludible. Sin olvidar que las mujeres reciben el mandato cultural de formar en la intimidad afectiva y cotidiana de los espacios domésticos y escolares hombres y mujeres patriarcales, no es necesario profundizar mucho para comprender el peso gigantesco que estas expectativas sociales y culturales hacen caer sobre los hombres, sobre cada hombre, como destino y proyecto vital irrevocable. A la realización de tales expectativas se asocian todos los privilegios imaginables para quienes somos portadores históricos de la opresión genérica. Y lo que de ello resulta es, en realidad, una enajenación que puede llegar a ser absoluta y en la que cada hombre debe renunciar a casi todas (o a todas) las gratificaciones vitales. Principalmente a las que pueden construirse al compartir con las mujeres y con otros hombres la construcción solidaria de vías hacia la equidad humana (la equivalencia de cada ser humano con todos los demás, la igualdad del valor de la vida, las ideas y las palabras de todos los seres humanos, la iden-

tidad de las posibilidades para todos y todas de adquirir los recursos para el desarrollo y el placer de la vida).

Estas últimas han sido, durante décadas y durante siglos, las propuestas del feminismo, y no sólo para las mujeres. Y en las últimas dos décadas, cada vez más hombres, en todas partes, vamos comprendiéndolo con nitidez creciente. Expresión de ello son los grupos de hombres, y hombres en lo individual, que día a día contribuyen en todos los planos a los cambios en las relaciones cotidianas, privadas y públicas, consuetudinarias y jurídicas, legales y constitucionales, entre hombres y mujeres.

Actualmente se habla de hombres no sexistas y antisexistas, calificativos con los que se mide el grado de su compromiso, sobre todo al apoyar las luchas de las mujeres contra la opresión genérica. Pero, aunque aún reducido, también es creciente el número de hombres que, desde su propia condición de género y desde sus propias experiencias vitales, se comprometen además en el análisis crítico de esa condición y de esas experiencias como punto de partida de la transformación de sus cotidianidades en la vida en pareja, en la cercanía con otros hombres y con las mujeres. Los hombres que analizan colectivamente la violencia masculina y buscan formas de contrarrestarla y de combatirla en sí mismos y de compartir sus hallazgos con otros hombres son una indicación clara de los niveles alcanzados hoy por los hombres antisexistas.

Los horizontes más amplios de las indagaciones teóricas, sociológicas, psicológicas y antropológicas permiten vislumbrar una ética masculina de nuevo tipo y la invención de nuevas propuestas políticas que hoy se construyen.

Se trata de lo que llamo la «toma de posiciones feministas de los hombres críticos y libertarios». En otras épocas pensé que el feminismo sólo pudo emanar de las experiencias de las mujeres a través de los siglos y de los milenios, y que los hombres —que no conocemos en carne propia lo que provoca las posiciones libertarias de las mujeres y que además encarnamos al patriarcado y a la opresión de género— sólo podríamos ser solidarios de las mujeres en lucha de algunas maneras. Pero hoy conozco con mayor profundidad los esfuerzos intelectuales y políticos, afectivos y racionales, de cada vez más hombres en lucha consigo mismos y contra el mandato cultural del que se ha demostrado la falsedad de su supuesta inmutabilidad. Así he podido evidenciar las coin-

cidencias de muchos de nosotros con las formulaciones, las aspiraciones y las expectativas del feminismo. Y de esa manera he llegado a la convicción de que las propuestas filosóficas y políticas de éste se han ido construyendo también con las contribuciones de muchos hombres incómodos con nuestra condición de género y con las situaciones de vida que ella genera, y dispuestos a transformarlas más allá de las declaraciones de propósitos.

Hoy, por vías paralelas y equivalentes que se acercan cada día más y en muchos aspectos confluyen en una sola, con el feminismo se construyen la equidad y la justicia que en otros tiempos fueron ideales, utópicos y materialistas, de las pensadoras y de los pensadores que además de comprender a las sociedades se propusieron transformarlas. Las acciones afirmativas son en gran medida resultantes de un feminismo incansable del que parten muchas mujeres y algunos hombres.

Tal vez éste sea uno de los signos que desde ahora hayan de caracterizar al siglo XXI, inicio de lo que se llama ya el milenio feminista.

No es corto el sendero recorrido desde la década de 1960...

MODELOS DE MASCULINIDAD Y DESIGUALDADES DE GÉNERO[1]

*José Olavarría**

Este texto intenta visibilizar qué hay en el referente de la masculinidad dominante que obliga a hombres y a mujeres a transformar diferencias en inequidades y éstas en identidades y relaciones de género. Hacer visible este modelo de lo que es «ser hombre» nos permitirá conocer cómo se establecen relaciones de poder entre los géneros, donde los hombres acceden a una cuota significativamente mayor de recursos y establecen relaciones de dominio sobre las mujeres y sobre otros hombres que son feminizados. Desde allí será posible construir indicadores que permitan evaluar si efectivamente se están produciendo cambios y en qué sentido.

El referente de ser hombre

Existe un amplio acuerdo de que la masculinidad no se puede definir fuera del contexto socioeconómico, cultural e histórico en el que están insertos los hombres y que ésta es una construcción cultural que se reproduce socialmente. Esta forma de ser hombre se ha instituido como norma, toda vez que señala lo que estaría permitido y prohibido. Delimita, en gran medida, los espacios dentro de los que se puede mover un hombre, marcando los márgenes

1. Este artículo es una síntesis de un capítulo del libro de J. Olavarría (2001), *¿Hombres a la deriva? Poder, trabajo y sexo*, Santiago de Chile, FLACSO, y es parte del proyecto FONDECYT 1010041.

* José Olavarría es sociólogo, doctorando en Ciencias Sociales U.B.A. y profesor investigador de FLACSO-Chile. Correo electrónico: jolavarr@flacso.cl.

para asegurarle su pertenencia al mundo de los hombres. Salirse de él sería exponerse al rechazo de los otros hombres y de las mujeres.

Este «modelo referente» define atributos propios de los hombres e impone mandatos que señalan —tanto a hombres como a mujeres— lo que se espera de ellos y ellas, constituyendo así el patrón con el que se comparan y son comparados. A algunos, los menos, les produce grandes satisfacciones; a otros, en cambio, les provoca incomodidad, molestias y fuertes tensiones, que los somete a conflicto por las exigencias que impone. Si bien hay hombres que tratan de diferenciarse de este referente, ello no sucede fácilmente, dado que al mismo tiempo que representa una carga, también les permite hacer uso del poder que confiere y gozar de mejores posiciones en relación con las mujeres y con otros hombres inferiorizados en la jerarquía de posiciones.

Los atributos que distinguen a los hombres están sostenidos y reforzados por mandatos sociales que son interiorizados y forman parte de su identidad. Expresan esa *masculinidad dominante* que es su referente, que no necesariamente pueden exhibir o ejercer en los diferentes ámbitos de su vida; por el contrario, su exhibición y ejercicio dependerá de los recursos que posean y hereden, del contexto social en el que vivan, de sus sensibilidades y de si superan con éxito las pruebas de iniciación que les permitirán reconocerse y ser reconocidos como hombres.

Si bien para los hombres el hecho de «ser hombre» tiene su origen en una característica biológica —tener pene—, las pautas interiorizadas les dicen que nacen incompletos, que la plenitud se logra en la edad adulta, tras un conjunto de experiencias iniciáticas o de «pruebas». Así, los hombres tienen que enfrentarse a la paradoja de hacerse hombres. En la subjetividad de los hombres se llega a ser hombre si se desarrollan ciertos atributos y se logra desempeñar determinados «roles» en cada etapa de su ciclo de vida. Todo eso de forma continua y evitando no salirse del guión para no arriesgar su condición de hombre.

¿Cuáles son los atributos de este modelo de «ser hombre», según los relatos registrados a partir de distintas investigaciones realizadas en Chile con hombres heterosexuales? (Valdés y Olavarría, 1998):

- Ser hombre otorga un signo de distinción. Les hace ser y sentirse importantes. Los otros y las otras así se lo mani-

fiestan y ellos lo perciben. Ser hombre da derechos por el sólo hecho de serlo, especialmente en su familia. Desde niños aprendieron que ser hombre era una «gracia» que habían recibido y de la que debían sentirse orgullosos (Marqués, 1997).

- El hombre debe ser recto, responsable, está obligado a comportarse correctamente. A los hombres se les exige atributos de un alto contenido moral. Ser digno y solidario, especialmente con su familia, con sus amigos y con los más débiles, y protector de los débiles —niños, mujeres y ancianos—, los que están bajo su dominio. El hombre empeña su palabra, la «palabra de hombre», y para demostrar que es de fiar debe sostener su palabra. Debe demostrar su «hombría», lo que es capaz de sacrificar. No cumplir con estas pautas de conducta es ser «poco hombre».
- El hombre es una persona autónoma, libre, que trata de igual a igual a los otros hombres y se distingue de las mujeres, que deben depender de él y estar bajo su protección. El hombre no debe disminuirse ante las demás personas. Debe dar siempre la sensación de estar seguro, de saber lo que hace.
- El hombre debe ser fuerte, racional, debe orientar su conducta de manera similar a la que tiene la racionalidad económica. Sus obligaciones le obligan a tener clara la finalidad de sus acciones: debe adecuar los medios para responder de forma responsable a lo que se espera de él. No se debe amilanar ante los problemas a los que se enfrenta.
- El hombre debe ser emocionalmente controlado, debe ser valiente, no se debe desviar de su curso por los sentimientos —que son propios de las mujeres y de los hombres débiles—, sino que, por el contrario, su obligación es controlarlos, someterlos y someterse a la disciplina para su encausamiento. No debe tener miedo y, si lo siente, debe ocultarlo a los demás: no debe expresar sus emociones, ni llorar, salvo en las situaciones que estén prescritas, en las que el hecho de hacerlo firma su hombría.
- El hombre debe ser fuerte físicamente, su cuerpo debe ser resistente a las demandas del trabajo y a la fatiga, a las jornadas extensas cuando se le requiera, a la falta de sueño y a la tensión nerviosa prolongada. Debe estar dispuesto a

competir con otros hombres para demostrar sus capacidades físicas y, si es posible, derrotarlos y ganarles. No debe mostrar signos de debilidad, ni dolor; por el contrario, de él se espera que discipline su cuerpo para resistir esas molestias hasta el límite de su capacidad. Sólo allí puede mostrar el dolor y solicitar ayuda.

- El hombre es de la calle. La calle es el lugar de los hombres, la casa es el lugar de las mujeres y de los/as niños/as,[2] es un espacio femenino (Fuller, 1997; Gilmore, 1994). Así lo han aprendido desde niños, en su contacto permanente con otros hombres de su edad en los espacios públicos —calles, plazas, campos de deportes, estadios, discotecas, entre otros—. Son espacios a los que van solos, no necesitan la compañía de alguien que les cuide ni ellos la aceptarían, porque eso les feminiza. Las restricciones de horas y lugares son significativamente menores en relación con las mujeres de la misma edad, que deben ser protegidas y salir acompañadas a lugares conocidos con horarios más rígidos. Los hombres adultos salen a la calle, a los espacios públicos, a buscar los recursos para mantener a su familia; deben salir para trabajar. Por el contrario, las mujeres son de la casa, ellas la deben mantener, cuidar y criar a los hijos. La casa aburre al hombre.

Los hombres son heterosexuales, les gustan las mujeres, las desean: deben conquistarlas para poseerlas y penetrarlas. La naturaleza del hombre, su animalidad, le señala que el cuerpo puede ser incontrolable en cuanto a su sexualidad y el deseo sexual puede ser más fuerte que su voluntad. El hombre se empareja con una mujer, es padre y tiene familia.

La vigencia de este modelo referente de masculinidad se puede constatar también en el ámbito de las instituciones públicas. En las fuerzas armadas es posible comprobarlo al observar, por ejemplo, el sentido que tiene en la mayoría de países el servicio militar obligatorio (obligatorio para los hombres). El referente también está presente en la definición de quienes ejercen el mando, especialmente en los aspectos éticos, de responsabilidad y

2. Uso indistintamente hijos/as y niños/as cuando me refiero a mujeres y hombres en edades tempranas.

como ejemplo para los otros; en la actuación racional —la voluntad—; en el adiestramiento de los cuerpos para resistir demandas en situaciones extremas; y en la relación de quienes ejercen el mando como «padres» protectores de los subalternos, a los que exigen respeto y obediencia.

Los mandatos del referente

Los atributos de este referente de masculinidad tienen implícitos mandatos que los hombres deben cumplir para ser sus beneficiarios. Tanto atributos como mandatos se refuerzan mutuamente y forman un todo que para fines analíticos es necesario distinguir y así hacer visibles. Será la exhibición de esos atributos y el ejercicio de los mandatos lo que los hará hombres adultos. Entre los mandatos hay tres que destacan: los hombres son heterosexualmente activos, los hombres se deben al trabajo (deben trabajar remuneradamente) y los hombres son padres y jefes del hogar.

La heterosexualidad activa es uno de los mandatos de la masculinidad dominante. Los hombres deben iniciarse sexualmente con una mujer para reconocerse a sí mismos como hombres adultos. Es uno de los ritos de iniciación que normalmente anteceden a otros, como el de trabajar y, por supuesto, el de ser padre. Por eso una de las etapas más importantes en la sexualidad de los hombres es la primera relación sexual. Con ella inician, aunque no siempre, su vida sexual activa. No sólo tiene que ver con el deseo, sino también con el logro de una meta fundamental para todo hombre: poseer una mujer, penetrarla y comunicárselo a los otros hombres para decirles que ya entró en el Club de los Hombres (con mayúsculas) y a partir de ese momento poder participar de igual a igual. Con la primera relación sexual se le abre a los hombres el mundo de las mujeres, ya que así podrán acceder a otras y poseerlas, penetrarlas: las mujeres están al alcance. Ellos se sienten capaces de asumir el mandato de que a las mujeres se las conquista y posee, aunque en algunos casos ellos fuesen los seducidos.

Otro mandato señala que los hombres deben trabajar, ya que es su obligación y una gran responsabilidad. Es inexcusable que un hombre adulto no trabaje. La condición de hombre adulto se alcanza sólo si se es lo suficientemente autónomo y capaz de pro-

ducir los medios para la existencia propia y la de su familia. Cuando trabaja es una persona activa. A través del trabajo los hombres consiguen aceptación, reconocimiento social de su capacidad de proveer y producir: con él generan los recursos materiales que garantizan la existencia y seguridad de su familia. El mundo laboral pasa a ser, entonces, un espacio en el cual ellos deben tener un lugar. No cumplir esta meta significa no estar a la altura de «ser hombre», puede ser sinónimo de indignidad, decepción, fracaso. Más humillante aún para un hombre adulto es que otro trabaje por él, pudiendo él hacerlo, especialmente si se trata de una mujer.

Los hombres adultos deben ser padres, ya que la vida en pareja, la convivencia y el matrimonio tienen como base la procreación: tener hijos. Ser padre es participar de la naturaleza: así está preestablecido y no se cuestiona, salvo que se quiera ofender el orden natural.[3] Además el modelo dominante plantea a la condición adulta la exigencia de un modelo pautado de paternidad, es decir, no se trata sólo del mero hecho de engendrar hijos. La paternidad le da un nuevo sentido a los mandatos de la masculinidad dominante. Ahora el hombre es importante, ya no en términos generales, sino en relación con personas específicas, su mujer e hijos/as: es el jefe del hogar y tiene la autoridad en el grupo familiar, con el respaldo del Código Civil. En este momento se vuelve «responsable», pues debe asumir su familia, hacerse cargo de ella y protegerla. Debe ser «racional», no puede dejarse llevar por la emocionalidad: «sacar adelante» a su familia lo exige y así lo espera ésta. No puede ser débil, emocional o temeroso ni demostrarlo ante su mujer e hijos/as. Debe trabajar para proveer a su núcleo y salir a la calle, porque en ese espacio se encuentra el trabajo del hombre, más allá de los límites de la casa. Por el contrario, se espera que la esposa obedezca al hombre.[4] Ella es la responsable de la vida dentro del hogar y de la reproducción, debe cuidar el espacio del hogar y la crianza de los hijos; es emocional y expresa sus sentimientos, así lo hace con su pareja e hijos/as. El padre es una persona importante, el jefe de familia, la autoridad

3. Los sacerdotes, hombres célibes, con voto de castidad, son considerados también «padres» («padres» de su grey).

4. En el año 1989 se modificó en Chile el Código Civil eliminando la obligación legal de obediencia de la mujer al cónyuge.

del hogar, ya que su trabajo permite proveer a la familia y a los hijos e hijas, ejerce su heterosexualidad a través de los hijos que procrea y demuestra su poder siendo fecundo. El hombre/padre tiene así un destino señalado: constituir una familia estructurada a partir de relaciones claras de autoridad y afecto con la mujer y los hijos e hijas, que le permitan guiarla en un espacio definido, el hogar. Esta forma de constituir la familia establece una separación nítida entre el mundo de lo público y lo privado y una clara división sexual del trabajo entre el hombre y la mujer. A la mujer, por su parte, le corresponde complementar al hombre, ocuparse de la crianza de los hijos, ordenar el hogar y colaborar con el padre/marido.

Al interiorizar los hombres los atributos y mandatos del modelo referente de masculinidad como la forma aceptable de ser hombre, su observancia les hace sentirse dignos frente a sí mismos y a los demás. Se establece así un tipo de convivencia que emerge de ese «deber ser» masculino y orienta las relaciones entre los hombres y de éstos con las mujeres. En la medida en que atributos y mandatos se incorporan a la propia identidad de los hombres —y de las mujeres—, ese referente se transforma en norma ineludible, una especie de «superyo» que organiza la vida y las prácticas de los hombres y a partir del cual son evaluados y juzgados, y a su vez les permite hacer lo mismo con las demás personas.

El proceso de hacerse hombre adulto y heterosexual

Este modelo referente de masculinidad, «norma» y «medida» de la hombría, plantea la paradoja de que los hombres deben someterse a cierta «ortopedia», a un proceso de hacerse «hombres», proceso al que está sometido el hombre desde la infancia. «Ser hombre» es algo que se debe lograr, conquistar y merecer.

Los hombres, pese a «nacer hombres», sienten que se «deben hacer hombres», ya que eso se espera de ellos por parte de otros y otras. Deben demostrar ciertas cualidades y atributos, adquiridos a través de su vida, que les permitan reconocerse y ser reconocidos como hombres en las distintas etapas de su ciclo de vida, en especial cuando se llega a la edad adulta. Este proceso viene acompañado de diversos ritos de iniciación que, pese a no tener la liturgia de los ritos de los pueblos ancestrales, se encuentran

profundamente arraigados en la cultura actual, aunque no se les reconozca explícitamente como tales. Adquieren así el carácter de mandatos que deben ser obedecidos por los hombres para ser incorporados al mundo de los hombres.

En este contexto, para «hacerse hombres», los hombres deben superar ciertas pruebas, como conocer el esfuerzo, la frustración, el dolor, haber conquistado y penetrado mujeres, hacer uso de la fuerza cuando sea necesario, trabajar remuneradamente, ser padres y tener hijos e hijas. Como fruto de lo anterior deben ser aceptados como «hombres» por los otros hombres que «ya lo son» y ser reconocidos como hombres por las mujeres. Son los otros hombres, fundamentalmente los adultos, que encarnan el referente al que se deben igualar e identificarse, los que califican y juzgan su masculinidad: la opinión de los otros es definitoria, ya que ellos aprueban los desempeños y los logros que acreditan que es un hombre y con ellos compiten. La competencia de un hombre es con otros hombres: compite por conseguir mayor poder, prestigio, fuerza, inteligencia y, especialmente, por las mujeres. Competir con una mujer, en cambio, es rebajarse, afecta a su dignidad de hombre porque, por definición, es un ser inferior. Pero con las mujeres construye la diferencia, que es constitutiva de sus identidades. Ellas son las que refrendan su orientación heterosexual y sus capacidades en este campo, ya que pueden fortalecer, debilitar o desprestigiar dicho reconocimiento, según sea la calificación pública que hagan de su desempeño sexual o su calidad como proveedor. Las mujeres se constituyen así en garantes de la masculinidad.

La mujer y lo femenino representan el límite, la frontera de la masculinidad, lo abyecto, como ha señalado Norma Fuller (1997). El hombre que pasa el límite se expone a ser estereotipado como no perteneciente al mundo de los hombres, siendo marginado y tratado como inferior, como mujer.

Naturalización de la diferencia y recursos de poder

A partir del referente de masculinidad dominante con sus atributos y mandatos, esta manera de ser hombre se ha transformado en lo «natural» («los hombres son así») y el resultado es que invisibiliza el poder de los hombres sobre las mujeres y de al-

gunos hombres sobre otros hombres (Kimmel, 1998; Connell, 1998; Lomas, 2003). Esta invisibilidad permite las relaciones de poder y al mismo tiempo las reproduce, gracias a la dinámica de lo «no existente».

Los hombres, según investigaciones realizadas en Chile (Valdés y Olavarría, 1998), al reconstruir sus biografías señalan que su identidad como hombres ha sido siempre algo consciente. Desde que tienen consciencia se han visto como hombres. Nunca pusieron en duda que lo fueran, inicialmente como niños, luego como adolescentes y finalmente como adultos. Percibían que ser hombres, de la manera en la que habían sido socializados, formaba parte de su naturaleza. «Los hombres nacen así y así será por siempre.» Para ninguno fue ésta una cuestión incierta o dudosa, que les causara problemas en algún momento de sus vidas. Bastaba con tener pene. Pero, además de tener pene, que reflejaba la diferencia corporal visible con las mujeres, reconocían en ellos una forma de ser que era propia de los hombres, y ése ya no era un aspecto corporal que reflejara su diferencia con respecto a las mujeres, sino una forma de sentir, de comportarse y de hablar que les distinguía, y esto último, al igual que el pene, era también permanente. Les tocó «ser hombres», algo surgido de la naturaleza y que venía de dentro.

Las construcciones socioculturales en torno a la diferencia corporal, que distinguen a «los» que tienen pene de «las» que no lo tienen, habían sido interiorizadas como parte constitutiva de esa diferencia corporal. Señalaron que «la forma de ser» hombres les venía de dentro: era su naturaleza. En torno a los cuerpos construyeron la diferencia y ésta pasó a ser parte de sus identidades de género. Adquirieron sentido, así, las diferencias que posibilitan las inequidades, no como recursos otorgados injustamente, sino como dones otorgados por la naturaleza. Para varios, por tanto, haber nacido hombre fue un regalo preciado, una gracia divina. No cualquiera nace hombre, hay que agradecérselo al Señor.

La división sexual del trabajo también supone una construcción de los cuerpos de los hombres adaptados a los procesos productivos, ignorando dolencias y enfermedades, porque ello los separaría de la producción y de la calle, y los llevaría al hogar o al hospital, lugares feminizados, espacios para las mujeres, los/as niños/as y las personas ancianas.

Esta forma de masculinidad sería, por tanto, inmutable; respondería a la naturaleza y su corporeidad determinaría la forma de ser de los hombres. En el campo de la sexualidad aquellos hombres que no son heterosexuales serían considerados no plenamente «masculinos», una manifestación de la «desviación» biológica: enfermos.

El modelo de masculinidad referente invisibilizado y transformado en naturaleza, con sus atributos y mandatos sociales, es el que posibilita que los hombres accedan a recursos de poder significativamente mayores que las mujeres y que ciertos hombres poseen en proporciones mayores que otros. A partir de este modelo, los hombres serían impulsados a buscar el poder y a ejercerlo sobre las mujeres y sobre aquellos hombres que están en posiciones jerárquicas menores, a quienes pueden dominar. Este modelo dominante de masculinidad llevaría a establecer relaciones de subordinación, no sólo de la mujer con respecto al hombre, sino también entre los propios hombres, permitiendo la existencia de masculinidades hegemónicas y subordinadas.

Al menos hay cinco ámbitos en los que los hombres acceden a recursos cualitativamente superiores a las mujeres en la construcción de sus identidades y de las relaciones de género: la autonomía personal, el cuerpo, la sexualidad, las relaciones con otros/as y la posición asignada en la familia.

a) Los padres (al igual que las agencias socializadoras) esperan que sus hijos reproduzcan el referente de masculinidad, encarnando los atributos de éste y ejerciendo sus mandatos. Por ello les inducen a apropiarse de recursos de poder que apuntan a la autonomía personal de manera significativamente mayor que las mujeres, como el acceso a los espacios públicos, el uso del tiempo y el manejo del dinero. Desde niños se les permite el conocimiento y la familiarización creciente con la calle —los espacios públicos—, imponiéndoles restricciones cada vez menores, tanto de los lugares a los que acceden como del tiempo utilizado. En la calle ellos deciden qué hacen con el tiempo y no son requeridos para realizar actividades domésticas, salvo aquellas que hacen los hombres y en general requieren poco tiempo. Esto posibilita en los hombres una autonomía de movimiento y de uso del tiempo fuera del hogar que les será de gran utilidad en el camino hacia la edad adulta. Los padres y las demás personas adultas están ob-

servando y guiando al niño y al adolescente para que se introduzca en esos espacios, incentivando su autonomía. Las mujeres, en cambio, tienen restricciones en sus salidas a los espacios públicos desde siempre, porque ése es un ámbito potencialmente peligroso: allí están los hombres y les podrían hacer daño. Los mismos hombres que son impulsados a apropiarse de la calle son, a su vez, los potenciales agresores de las mujeres que se aventuran en ella. Además, para ellas parte del uso del tiempo ya está definido: deben participar en las actividades domésticas, ayudando a la madre, iniciándose en sus atributos y mandatos de género y permaneciendo en el hogar.

El acceso al dinero y su uso es también otro ámbito que diferencia a los hombres de las mujeres desde la infancia. Los hombres para sus salidas públicas requieren dinero, al inicio en cantidades pequeñas, pero luego mayores. Cuando necesitan más dinero del que obtienen en sus hogares, los hombres tienen mayores facilidades para realizar algún tipo de actividad que les sea remunerada y les es, en mayor o menor medida, reconocido. A las mujeres, en cambio, les resulta más difícil, porque el trabajo doméstico no se remunera y además no lo necesitarían o sus necesidades serían menores que las de los hombres. Iniciarse/iniciarlas en el trabajo remunerado siendo niñas o adolescentes es un riesgo grande, y el peligro nuevamente está representado por los hombres. Esta diferenciación en el manejo del dinero desde la infancia se ve acentuada en muchos casos cuando las personas son adultas, sea porque las mujeres se quedan en el hogar, en las actividades reproductivas —«dueñas de casa»—, o sea por el nivel de los ingresos percibidos en sus puestos de trabajo, normalmente inferiores a los que reciben los hombres.

b) La construcción de los cuerpos y la interpretación de las «pulsiones» da origen a recursos de poder que se distribuyen inequitativamente entre hombres y mujeres. Según esta construcción, los cuerpos de los hombres deben ser activos, fuertes, duros, aptos para el trabajo y para trabajos pesados, para la guerra, para el mando, cuerpos que podrían ser constantemente sometidos a prueba, cuerpos de la calle, racionales, que controlarían sus emociones y sus actos, excepto cuando los «ciega la rabia», «el mal genio» y el deseo («instinto») sexual: cuerpos para penetrar el cuerpo de las mujeres. Los cuerpos de las mujeres, en cambio, deben ser pasivos, delicados, débiles, aptos para trabajos livianos, cuer-

pos emocionales, para ser penetrados por los hombres y para la maternidad, cuerpos del hogar que hay que proteger: cuerpos complementarios a los de los hombres.

La invisibilidad de esta construcción cultural lleva a que los hombres se apropien de «su» superioridad corporal, en relación con la mujer, desde que tienen consciencia. Su cuerpo es el fuerte, el de la mujer el débil. La socialización a que son sometidos desde su infancia apunta a que logren maximizar ese atributo. Cuerpos para defender/se de otros hombres y proteger a las mujeres. Cuerpos de hombres para que protejan a la Madre Patria de potenciales invasores. Pero estos cuerpos, así como deberían proteger, pueden agredir. Su capacidad de ejercer violencia es otro de los recursos de poder que otorga el modelo de masculinidad referente a los hombres. Los cuerpos de los hombres son —potencialmente— agresivos en los distintos espacios en que circulan las mujeres y los «débiles»: en sus hogares, con sus esposas e hijos/as; en la calle, con aquellas que anden «solas» sin hombres adultos, con los niños, los ancianos y los homosexuales; en el trabajo, acosando a las mujeres sexualmente; en la guerra, como trofeos de guerra y «limpieza» de género, genocidio.

La interpretación que hacen los hombres del cuerpo no sólo tiene gran importancia en la construcción de sus identidades y relaciones de género —sea en la subjetividad individual, en las relaciones de pareja o en el núcleo familiar—, sino que también establece jerarquías entre ellos y los posiciona a partir de las diferencias. Esto, igualmente invisibilizado, se expresa fundamentalmente en las instituciones —religiosas, productivas, educativas, militares/policiales, entre otras— y en las políticas públicas, al imponer como un dato de la naturaleza estas construcciones culturales de los cuerpos, que discriminan la diferencia, la reproducen y la incentivan.

El cuerpo, que da origen a la construcción genérica, es por tanto objeto de construcción social, constantemente afectada por el poder social que impone un tipo de masculinidad a través de un determinado sistema de sexo/género, pese a que el cuerpo está abierto al cambio y es objeto de interpretación y a que sus significados y su jerarquía cambian históricamente (Connell, 1995 y 1998).

En su constitución esta forma de masculinidad es sexista —los hombres son superiores a las mujeres— y heterosexista —los he-

terosexuales son los «normales», superiores a los homosexuales, que son enfermos e inferiores—. Su interpretación de los cuerpos justifica la homofobia, estigmatiza al hombre homosexual como enfermo, patológico, que debe ser corregido y castigado. Asimismo, feminiza a los hombres cuyos cuerpos no correspondan al estereotipo de la masculinidad dominante. Los hombres que expresan sus emociones, los artistas, de contextura débil, enfermizos, entre otros, tenderían a ser feminizados. Esta interpretación del cuerpo, que se ha transformado en algo natural, llevaría a los hombres a ocultar sus debilidades para no ser catalogados de débiles, afeminados u homosexuales, y a hacer demostraciones de «hombría» ante los demás comportándose de una manera sexista, heterosexista y homofóbica.

c) Una característica central del referente de masculinidad es caracterizar la sexualidad de los hombres como un instinto animal. Su deseo puede ser más fuerte que la voluntad: la razón no lograría controlar el cuerpo y el deseo en ciertas ocasiones. La necesidad llegaría a un punto tal que no se puede dominar y no se la puede doblegar. El hombre se puede transformar en un animal descontrolado.

Esta interpretación, que sería sentida subjetivamente por una proporción importante de hombres, les llevaría a vivir su cuerpo como un factor de fragmentación de su subjetividad que asocia sus deseos, placeres y emociones —propias de la sexualidad— con expresiones de una fuerza interna que en ocasiones algunos no pueden controlar y que los podría llevar a ejercer violencia más allá de su voluntad, para satisfacer el deseo. Esta construcción de la sexualidad libera a los hombres subjetivamente de sus responsabilidades en las consecuencias de su sexualidad, les permite justificar el uso de la fuerza (violencia) para someter contra su voluntad a las mujeres, y a veces a otros hombres, y engañar bajo amenazas a los/as niños/as, no sintiéndose responsables de sus actos ni de sus consecuencias porque no han sido capaces de controlar su «instinto», aunque les produzca dolor y manifiesten arrepentimiento. Esta interpretación de la sexualidad como instinto animal sería exclusiva de los hombres y no sucedería así con las mujeres.

Esta interpretación de los cuerpos de hombres y mujeres, muy interiorizada entre los hombres, les lleva a distinguir entre sexo y amor. Algunas de sus consecuencias se expresan en la re-

lación con sus mujeres. Les llevaría a recelar de sus mujeres cuando se muestran empáticas con un hombre, y a interpretar como la máxima muestra de desamor y traición de su mujer/amada el que ella pueda tener sexo con otro hombre. Pero no sucedería en el caso contrario, cuando es el hombre el que tiene relaciones sexuales con otra mujer.

El amor, en cambio, se reservaría a la mujer amada, aquella con la que se puede casar, tener hijos y a la que debe proveer. Se «hace el amor» con la mujer amada y se tiene sexo con las otras. Esta forma de interpretar la sexualidad, que adquiere tanta fuerza en la adolescencia y en los primeros años de la juventud, comenzaría a ser cuestionada por los propios hombres cuando establecen relación de pareja y comienzan a convivir, porque sexo y amor serían componentes esenciales para la estabilidad de la pareja.

Esta construcción de los cuerpos del hombre y la mujer tiene profundas consecuencias en la salud reproductiva. Las mujeres tendrían la mayor responsabilidad en la reproducción porque «sabrían» que los hombres cuando se excitan no tienen un gran control sobre sus cuerpos. Ellas, en cambio, sí conocerían su cuerpo, sus períodos fértiles: en su cuerpo además anida el embarazo. Así, las mujeres son las que pueden regular la fecundidad, controlando la frecuencia de las relaciones sexuales con el hombre o usando anticonceptivos que impidan un embarazo. Los hombres, que se preocupan de sus mujeres, les dicen a éstas que se cuiden, que usen adecuadamente los anticonceptivos, y les hacen saber que sólo usarán condones en aquellos casos en que ellas por problemas graves de salud estén impedidas de usar anticonceptivos, y sólo durante el período que dure el impedimento. Esta manera de afrontar la reproducción en gran medida es estimulada por los y las profesionales de la salud, al no sugerir caminos que involucren directamente al hombre, y conduce a que los hombres se sientan como espectadores de la procreación y del embarazo de sus propios hijos e hijas y a que las mujeres deban asumir una responsabilidad que debería ser compartida por los hombres.

d) Tanto los atributos como los mandatos que impone el referente de la masculinidad dominante señalan que los hombres son distintos y superiores a las mujeres: éstas son lo opuesto, lo contrario de los hombres. Sus atributos las hacen menos impor-

tantes: ocuparse de la casa, ser emocionalmente expresivas, estar guiadas por los sentimientos, ser físicamente más débiles, entre otros. Es una oposición que presupone la inequidad: la otredad minusvalorada. En ellas se concentra el conjunto de cualidades que expresan esa menor importancia. Por lo tanto, los hombres no deben hacer las cosas que hacen las mujeres, porque hacerlas significa exponerse a ser tildados de *afeminados* y arriesgarse al rechazo por parte de las demás personas. Las actividades de las mujeres, según el modelo referente, son el límite que no debe traspasar el hombre.

El grado de posesión de los atributos del referente de masculinidad que exhiban los hombres les otorgará recursos de poder diferenciados. Mostrar precariedad y realizar actividades «de mujeres» infantiliza y feminiza a los hombres y los subordina a otros, los convierte en poco hombres, débiles y menos importantes. Una forma de feminizar a un hombre es hacerle hacer «cosas» de mujer o decir que las hace. En la feminización del otro está la constitución de masculinidades dominantes y subalternas y, por tanto, los recursos de poder implícitos. Estas capacidades se atribuyen/distribuyen/reconocen en hombres específicos, por ejemplo: los propietarios de medios de producción frente a los hombres en paro y sin ahorros, los que poseen los atributos físicos frente a los que no los tienen, los que controlan sus emociones y actúan racionalmente frente a los que expresan sus emociones (porque no las «pueden» controlar), los heterosexuales frente a los homosexuales. Las dicotomías pueden ser múltiples, las capacidades/«discapacidades» se potencian entre sí posibilitando las discriminaciones de género, reforzadas por las de raza, etnia, clase social, discapacidad física/intelectual, edad o etapa del ciclo de la vida.

Así, la masculinidad dominante reviste de recursos de poder a los hombres por el hecho de serlo y les posibilita estructurar relaciones con las demás personas, subordinándolas, desvalorizándolas y convirtiéndolas en dependientes de ellos. Lo hegemónico y lo subordinado emerge en una interacción mutua, pero desigual. La masculinidad que no corresponde al referente es disminuida, subordinada, pero ambas se requieren en este sistema interdependiente. Toda forma de ser hombre que no corresponda a la dominante sería equivalente a una situación precaria de ser hombre, que puede ser sometida a dominio por aquellos que ostentan la calidad plena de «hombres».

e) La posición que se asigna al hombre en su núcleo familiar le confiere recursos de poder que se potencian con los antes mencionados. A partir de la naturalización de un tipo particular de familia, la familia nuclear patriarcal (Olavarría, 2001a y 2001b; Viveros y otros, 2001), se caracteriza a ésta como una institución estructurada en torno a cierto tipo de relaciones que establece roles para cada uno de sus miembros —el padre, la madre, los hijos y las hijas—. Pero al caracterizar a las mujeres en la pareja y en el núcleo familiar, éstas no se distinguen por ser lo opuesto con menor valor, sino por ser complementarias del hombre. A primera vista, dentro de un núcleo familiar la mujer habría recuperado su equivalencia con el hombre: distintos pero equivalentes, pero es en esa complementariedad donde se pone nuevamente de manifiesto su menor valía, cuando es asociada a un sistema de roles (teoría de los roles sexuales) que no hace sino reaparecer la inequidad y darle nuevamente un carácter de naturaleza. Esta forma de caracterizar a la mujer, a partir del modelo dominante de masculinidad, invisibiliza doblemente la inequidad, desde las identidades y desde las relaciones de género.

Este tipo de familia se articula a partir de las relaciones que tienen los otros miembros con el padre, que ocupa el vértice superior y los ordena y supedita, estableciendo atribuciones y responsabilidades, «roles y funciones» para cada uno. Los «roles» del padre son: ser la autoridad, el jefe del hogar, el proveedor y el regulador de los premios y castigos, entre otros. Los roles del resto de los miembros de la familia y sus interacciones se estructuran con relación a éste. Cuando esta construcción histórica de la familia se invisibiliza, transforma a esa familia en «la familia» y entonces se está en presencia de un proceso que esencializa y transforma en naturaleza aquello que ha sido construido, confiriendo al hombre recursos de poder sólo por el hecho de constituir un núcleo familiar con su pareja.

Los recursos asignados al hombre en la familia a través de la paternidad tienen como contraparte a una mujer que ejerce la maternidad, que le es complementaria. La mujer/madre complementa al hombre/padre; ambos, con los hijos, dan origen a la institución de la familia, «base de la sociedad». Él trabaja y ella está en la casa; él provee y ella mantiene y cría a los hijos; él es la autoridad y ella y los hijos le deben obediencia. La separación de lo público y lo privado y la división sexual del trabajo, que conlleva

esta paternidad, pasan a ser lo «normal». Son el referente, se incorporan a la identidad de hombres y mujeres y de alguna manera estructuran la convivencia y la familia.

Responsabilidades masculinas y recursos de poder

Una de las expresiones del uso de los recursos de poder por parte de los hombres es el sentido que adquiere la responsabilidad para ellos. Éste es precisamente uno de los aspectos donde se concentra una parte importante de lo que se ha caracterizado como la fragmentación de las identidades y subjetividades de los hombres, pero a la vez sería uno de los mecanismos que permiten el uso del poder. El modelo referente de masculinidad permite a los hombres que prácticas contradictorias sean justificadas como «responsables», liberándoles subjetivamente de las obligaciones que tienen en las consecuencias de dichas prácticas. En nombre de la responsabilidad los hombres pueden justificar comportamientos contradictorios, pero que adquieren sentido subjetivo «honorable» en la construcción de sus propias biografías.

Estos comportamientos «responsables», que permiten a los hombres una gran maleabilidad en sus vidas, son en gran medida permitidos por el referente de masculinidad que señala mandatos sobre comportamientos «responsables» a partir de relaciones inequitativas entre hombres y mujeres. Lo que «debe» salvar el hombre en última instancia, según el referente, son sus recursos de poder para mantener dicha condición y reproducirla.

La inequidad en la asignación de recursos de poder y la justificación de comportamientos contradictorios, que emana del modelo de masculinidad referente, tienen diversos mecanismos de legitimación. Por un lado está la invisibilidad de las construcciones sociales que hay en torno a él, que le permiten transformarlo en parte de la naturaleza o de la «biología» de las personas. Pero también hay interpretaciones que incentivan el carácter ontológico de este referente de masculinidad. Algunas pseudocientíficas, como la teoría de los roles sexuales —basada en la explicación estructural funcionalista de la familia y de la paternidad/maternidad, con roles y funciones complementarios—, son una justificación ideológica del modelo dominante de masculinidad. Transforma una «teorización», o sea, una explicación de por qué las

cosas suceden como suceden, en una verdad ontológica: toda otra forma de relacionarse es anormal, desviada, va contra natura. Esta explicación lleva, como ya hemos señalado, a invisibilizar la distribución inequitativa de los recursos de poder entre el hombre y la mujer y justifica, en la naturaleza/biología, el uso de esos recursos y el poder que el hombre/padre ejerce sobre la pareja e hijos/as. El orden jurídico, finalmente, sobre todo el Código de Derecho Civil, legitima el acceso de los hombres a los recursos de poder y los transforma en normas jurídicas, en derecho positivo.

Otra socialización, otros hombres

Las investigaciones recientes sobre hombres, identidades masculinas y relaciones de género han hecho visible la existencia de una forma de ser hombre, dominante en nuestras sociedades, que posibilita interpretar las diferencias entre hombres y mujeres desde una posición de privilegio para éstos. Las consecuencias de esta construcción cultural, que justifica las inequidades, se pueden constatar en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Es el caso de la separación de lo público y lo privado, la división sexual del trabajo, la violencia de los hombres contra las mujeres, la presencia de niños y hombres feminizados, por citar algunos ejemplos. De ello deberían tomar nota aquellas instituciones que han sido caracterizadas como agentes de socialización, especialmente las familias, el sistema de educación formal y los medios de comunicación. Estas agencias son las que históricamente han reproducido los modelos culturales, las pautas de comportamiento y, especialmente, las identidades asociadas a hombres y mujeres. En la medida en que ellas entren a cuestionar el modelo dominante de masculinidad y a buscar otras formas de ser hombre —que respeten las diferencias, la intimidad y sean más equitativas—, será posible establecer relaciones más armoniosas, saludables, justas y democráticas entre hombres y mujeres, entre adultos, niños y viejos, sin importar la orientación sexual y el origen étnico de unos y otras.

Referencias bibliográficas

Connell, R. (1995), *Masculinities: Knowledge, Power and Social Change*, Berkeley, University of California Press (traducción parcial en Lomas, 2003).

— (1998), «El imperialismo y el cuerpo de los hombres», en T. Valdés y J. Olavarría (comps.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, Santiago, FLACSO, UNFPA.

Fuller, N. (1997), *Identidades masculinas. Hombres de clase media en el Perú*, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Gilmore, D. (1994), *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*, Barcelona, Paidós.

Kimmel, M. (1998), «El desarrollo (de género) del subdesarrollo (de género): la producción simultánea de masculinidades hegemónicas y dependientes en Europa y Estados Unidos», en T. Valdés y J. Olavarría (comps.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, Santiago, FLACSO, UNFPA.

Lomas, C. (comp.) (2003), *¿Todos los hombres son iguales?*, Barcelona, Paidós.

Marqués, J.-V. (1997), «Hombre y Patriarcado», en T. Valdés y J. Olavarría (comps.), *Masculinidades. Poder y crisis*, Ediciones de las Mujeres nº 24, ISIS Internacional, Santiago, FLACSO-Chile.

Olavarría, J. (2001a), *Y todos querían ser (buenos) padres*, Santiago de Chile, FLACSO.

— (2001b), *¿Hombres a la deriva? Poder, trabajo y sexo*, Santiago de Chile, FLACSO.

Valdés, T. y Olavarría, J. (1998), «Ser hombre en Santiago de Chile: a pesar de todo, un mismo modelo», en T. Valdés y J. Olavarría (comps.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, Santiago, FLACSO, UNFPA.

Viveros, M., Olavarría, J. y Fuller, N. (2001), *Identidades masculinas. Investigaciones desde América Latina*, Bogotá, Colombia, Universidad Nacional.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD Y LAS RELACIONES DE GÉNERO[1]

*Laura E. Asturias**

Es posible comprender el vínculo entre las relaciones de género y la construcción de la masculinidad hegemónica, una masculinidad dominante que no es otra cosa que toda la gama de conductas que aprende la mayoría de los hombres en todos los países. Se trata, en síntesis, de una masculinidad sexista, homofóbica, por lo general racista y, concretamente, patriarcal.

Pero la comprensión de este vínculo requiere, como mínimo, la voluntad de dejarnos confrontar por todos aquellos asuntos que nos resultan desagradables y no nos conviene analizar; asuntos que nos desafían a introducir cambios radicales y a menudo dolorosos. Porque hablar de la masculinidad hegemónica implica hablar de discriminación, de sexismo e injusticia. No hacerlo equivaldría a hablar de cambios, mas no de revolución: como hablar sobre el aborto y «olvidar» mencionar a la Iglesia católica.

El objetivo de este texto es motivar reflexiones en un campo en el que me considero inexperta. Por eso compartiré con quienes lean estas líneas una parte de los escritos, aprendizajes y reflexiones de hombres y mujeres que trabajan por la transformación de la masculinidad dominante (Flood, 1995a; Sellars, 1995; Pease, 1996; Wildwood, 1995; Wadham, 1996; Criquillion, 1994; Mérola, 1997; Lomas, 2003, entre otros y otras).

1. Este texto constituye una síntesis y una adaptación del contenido de la conferencia impartida por Laura E. Asturias en el Foro «Mujeres en Lucha por la Igualdad de Derechos y la Justicia Social», celebrado en la ciudad de Guatemala el 5 de marzo de 1997.

* Laura E. Asturias, guatemalteca, es editora de la revista feminista electrónica *Tertulia* y coeditora de la publicación feminista *La cuerda*. Correo electrónico: leasturias@itelgua.com

Nuestra sociedad acepta intelectualmente los valores de igualdad, libertad y autonomía que explícita o tácitamente están plasmados en la mayoría de las constituciones políticas y de las leyes. Estos valores, sin embargo, no se han traducido aún en comportamientos y políticas congruentes con tales conceptos. La más viva prueba de ello la encontramos en nuestra propia casa, en la manera en que seguimos formando a niñas y niños.

Aunque se reconoce que las cosas están cambiando, un elevado porcentaje de niñas y niños continúa aprendiendo, desde muy temprana edad, que «el mundo de la mujer es la casa y la casa del hombre es el mundo». De acuerdo con este guión socialmente determinado, los varones juegan a ver quién es el más fuerte y audaz en ese mundo que es su casa; quién es el más hábil y valiente, el más capaz de desafiar las normas establecidas y de salirse con la suya. Es decir, aprenden a jugar a «ser hombres» y se supone que todo ello afianza la masculinidad tal como nuestra sociedad la percibe. A las niñas, por su lado, se las induce no a jugar a «ser mujeres», sino a jugar a «ser madres»; así, se las provee de los implementos necesarios —muñecas, cacerolas y planchas diminutas— que les permiten desempeñar el papel que se les asigna para «beneficio» de la comunidad en su conjunto: el de amas de casa, esposas y madres.

Como sociedad, no hemos analizado aún y ni apreciado en toda su magnitud el daño que causamos a niños y niñas a través del rígido acondicionamiento que les imponemos. Y es esa falta de análisis y apreciación lo que nos mantiene en un modelo de formación nocivo y potencialmente destructivo, pues es el producto de acciones y actitudes que, paradójicamente, niegan y contravienen otros valores vitales para la convivencia, como la ética, la solidaridad, el reconocimiento mutuo y el respeto a la vida, a la individualidad y la diversidad humanas.

Llegados a cierta edad, a los varones les impedimos expresar ternura, cariño, tristeza o dolor, todas ellas expresiones de humanidad, y les permitimos solamente la ira, la agresividad, la audacia, y también el placer, como muestras de la masculinidad ideal. Es así como construimos al «macho» castrado en su sensibilidad y en buena parte de su amor, y con un comportamiento caricaturesco en su agresividad. En las niñas, por el contrario, reprimimos las manifestaciones de agresividad, de ira, y también de placer, exaltando las de ternura, dolor y sufrimiento. Es así como se

construye la mujer «víctima», sufrida, abnegada, desprovista de audacia y caricaturizada en las expresiones de tristeza y dolor.

Los hombres sienten tanto como las mujeres, pero aprenden a ocultar sus sentimientos a través de un acondicionamiento potente y a menudo violento, desde los años formativos que determinan la conducta humana. En algún momento de la historia —seguramente hace unos siete mil años con el establecimiento del patriarcado— se les robó la posibilidad de la ternura, la expresión de los sentimientos y la capacidad de la crianza, clasificándolos como «débiles» al tener alguna de estas características y, por tanto, como potencialmente «peligrosos» para la formación de su descendencia. El niño aprende rápidamente acerca de su género, y con ello se percata de que se convertirá en hombre. Y la forma en que los niños construyen sus ideas acerca de la masculinidad se ve complicada por un factor clave en la sociedad actual: la falta de padres. Aunque el papel activo del padre es de crucial importancia para la formación del niño, muchos hogares carecen de una presencia paterna y, cuando sí la tienen, es común que ésta sea deficiente por diversas razones.

Hoy en día, padre e hijo comparten períodos de tiempo muy cortos, usualmente después de un arduo día de trabajo y con el padre en estado de agotamiento. Los hombres están en el campo, en las fábricas u oficinas, y los niños pasan cada vez más tiempo en la escuela, cuando tienen acceso a ella, o deambulan por las calles, sin orientación alguna, cuando no asisten a clase. A esto se suman los altos grados de alcoholismo y violencia masculina en el hogar, que acentúan las deficiencias en la función afectiva del padre. Todo ello implica que los niños tengan, como modelos, aspectos muy limitados de la conducta masculina, y no todo el espectro de la masculinidad y de lo que significa ser un verdadero hombre.

Finalmente, conviene no olvidar que también las escuelas desempeñan un papel de suma importancia en la construcción de la masculinidad. En las escuelas primarias, las mujeres constituyen el mayor porcentaje de docentes. Muchos niños, al igual que las niñas, pasan por la primaria sin un solo hombre como maestro.

El aprendizaje de la masculinidad

Ante la separación física y emocional entre hombres y jóvenes, entre padre e hijo, es más difícil aprender el significado de la masculinidad. Sin embargo, todos los niños deben crecer y convertirse en hombres, porque no tienen otra opción, y lo aprenderán de una u otra forma. En nuestra sociedad son evidentes tres métodos de aprendizaje de la masculinidad, y todos son peligrosos.

En primer lugar, los niños aprenden comúnmente acerca de la masculinidad a través de los medios de comunicación. Un niño típico mira más la televisión que a su padre. Dejando a un lado el potencial educativo de la televisión, ésta usualmente presenta tres tipos de hombre: el deportista ultracompetitivo, el hombre violento o criminal y el alcohólico o drogadicto. Las imágenes percibidas por el niño son, entonces, de hombres agresivos, invulnerables, insensibles, emocionalmente cerrados y negligentes respecto a su bienestar personal. Y, como bien saben las maestras y los maestros, son éstas las conductas más evidentes en la escuela.

La segunda fuente de modelos de masculinidad viene del grupo de amigos. Los jóvenes pasan mucho más tiempo con muchachos de su edad que con hombres adultos. En estos grupos gana siempre el más agresivo y violento, el que más desafía a la autoridad. Y es él quien termina dando el ejemplo de una masculinidad «exitosa», porque al final su conducta consigue lo que pretende.

La tercera forma en que los niños y los jóvenes aprenden acerca de la masculinidad es por reacción. Si bien los modelos de la televisión y del grupo de amigos son negativos, este otro modelo es potencialmente más dañino para la convivencia humana, ya que al no poder aprender sobre la masculinidad porque en casa y en la escuela está rodeado de mujeres, el niño llega a interpretar el concepto de «masculino» como «no femenino».

El peligro particular en esta forma de aprendizaje de la masculinidad es que usualmente se acompaña del desarrollo de una actitud antagónica hacia las mujeres, de una cultura antimujer en la cual se degrada todo lo percibido como «femenino», y se evitan a cualquier costa cuestiones tales como mostrar las emociones, cuidar de otras personas y del propio cuerpo, hablar sobre sentimientos, y también algo crucial para la educación de los varones: ser buenos alumnos en la escuela.

Lo que tienen en común estas tres formas de aprendizaje es que transmiten cotidianamente, a niños y jóvenes, una imagen altamente estereotipada, distorsionada y limitada de la masculinidad.

La identidad sexual que asume la mayoría de hombres responde a un guión socialmente determinado que exagera las conductas más asociadas con la masculinidad dominante, entre las cuales destacan la indiferencia, la prepotencia, el falocentrismo, la obsesión por el orgasmo, así como la multiplicidad de parejas. La construcción de la masculinidad hegemónica está directamente vinculada con la adopción de prácticas temerarias y de graves riesgos (tal es el caso de la actividad sexual, al rechazar el uso del preservativo para prevenir el sida y otras infecciones de transmisión sexual) y también con el consumo de alcohol, que suele facilitar la conducta sexual insegura. Y, por lo general, los campos de experimentación, los escenarios donde actúa el guión masculino, son el cuerpo y la vida de las mujeres.

Aunque es cierto que tanto las mujeres como los hombres pierden por la asignación de rígidos papeles sociales basados en razones puramente biológicas, también lo es que siempre serán ellas quienes lleven la peor parte, pues se las despoja de poder en la práctica sexista que mantiene la dominación masculina. Por ello el feminismo significa y propone una redistribución del poder en la sociedad para que los hombres como grupo dejen de ejercer poder sobre las mujeres y de oprimirlas.

El australiano Michael Flood (1995a) señala que el sexismo y el feminismo podrían parecer relevantes sólo para las mujeres: «Después de todo, son las mujeres quienes adquieren menos empleos o promociones en el trabajo. Son ellas quienes están subrepresentadas en la política e invisibilizadas en el lenguaje. Y son ellas quienes más sufren el acoso, el abuso y la violación sexuales, y cuyos cuerpos son continuamente cosificados en la pornografía y los medios de comunicación».

Es imposible hablar de feminismo sin hablar de sexismo. Porque, tal como plantea Flood (1995a), «si las mujeres no participan tanto en el trabajo formal y en la política, ¿quiénes lo hacen? ¿Quiénes las someten al acoso sexual y a la violación? ¿Quiénes sí son visibles en el lenguaje?». Éstos son ejemplos importantes y ampliamente diseminados del poder de los hombres

sobre las mujeres. Y también son ejemplos de las formas en que todos los hombres se benefician del sexismo.

El sexismo y la dominación masculina

Es fácil reconocer incidentes individuales y grupales del sexismo y del poder de los hombres sobre las mujeres: el hombre que toca a una mujer que camina por la calle; los hombres que, después de una fiesta o reunión, continúan hablando, sin inmutarse, mientras las mujeres limpian, lavan y guardan cosas; el gerente de un banco que niega un préstamo a una mujer soltera o un crédito agrícola a una mujer indígena; o varios hombres jóvenes que violan a una mujer.

La dominación masculina se refleja, dolorosamente, en el hecho de que los hombres cometen alrededor del 90 % de los crímenes violentos, incluido casi el cien por cien de las violaciones a mujeres, niñas y niños. La masculinidad aprendida y también la heterosexualidad aprendida son factores cruciales que explican las diversas violaciones dentro del contexto de la dominación masculina. Pero, más allá de estos despliegues individuales o grupales de brutalidad y opresión, se encuentra toda una estructura de poder: el patriarcado.

Vivimos en una sociedad que, al igual que muchas otras en el mundo, trabaja en función de los intereses de los hombres. En la mayoría de los casos, quienes dirigen las corporaciones, los departamentos gubernamentales y las universidades son hombres que disponen las cosas de tal forma que para las mujeres resulta sumamente difícil, cuando no imposible, conseguir el acceso a posiciones de alto nivel. Éste es sólo un ejemplo de la naturaleza estructural del poder masculino, que a su vez da forma a las interacciones individuales entre hombres y mujeres.

Los beneficios del sexismo y del patriarcado para los hombres existen también a escala global. No es una simple casualidad el hecho de que los hombres perciban el 90 % de los ingresos a nivel mundial y posean el 99 % de las propiedades.

El sexismo es el ámbito donde se encuentran, sin mayores diferencias, los hombres de la izquierda y de la derecha, quienes mantienen discursos aparentemente democráticos pero que, al final, dañan a las mujeres, las cosifican y las excluyen de las deci-

siones que les afectan. Sexismo es hacer uso de la prerrogativa masculina para abandonar física y espiritualmente a los hijos y a las hijas cuando las responsabilidades de la paternidad y la convivencia empiezan a resultar abrumadoras. Es sexismo el que, en un país donde la mayor parte de la legislación fue elaborada por hombres para beneficiar primordialmente al sexo masculino, los hombres se quejen cuando, tras una separación o un divorcio, alguna ley les obliga a contribuir a la manutención de sus hijas e hijos.

En actividades mixtas en las que se intenta analizar las relaciones de género dentro del contexto del patriarcado, no es extraño que algún hombre afirme que si las mujeres tenemos a nuestro cargo la crianza de los hijos, somos nosotras las «culpables» del machismo. Al culparnos por la perpetuación del patriarcado, se olvida, antojadizamente, que el «no estar» es también una potente forma de enseñar la masculinidad. Es siempre mucho más fácil culpar a las mujeres cuando no se desea aceptar que la ausencia y la conducta del padre —al igual que los comportamientos de muchos hombres en la comunidad— son, de hecho, los modelos que absorbe el niño que debe aprender a ser hombre. Y es siempre mucho más fácil examinar las formas en que los hombres perciben que se les niega su pleno potencial que ver cuánto se benefician en áreas en las que a otras personas se les niega el suyo.

El sexismo incluye todos los aspectos de la conducta y de las costumbres masculinas, del lenguaje y de las instituciones sociales —tales como la familia, el matrimonio y la educación— que crean, refuerzan y también provienen de las desventajas experimentadas por las mujeres. A los hombres les interesa perpetuar el sexismo, pues éste representa para ellos poder, privilegios y prestigio, además de un grupo entero de personas sobre quienes pueden sentirse superiores: las mujeres.

Los hombres aprenden a ejercer poder sobre las mujeres, y este ejercicio incluye no escuchar la voz de éstas, subordinar los deseos y la voluntad de ellas a los suyos, y concentrarse en el cuerpo femenino como un objeto y una imagen y no como la expresión integral de una persona completa, consciente, con derechos y sentimientos. Y han aprendido también que su poder patriarcal es «natural» y que no puede ser cambiado, lo cual forma parte de la ideología del sexismo, que justifica y legitima la opre-

sión de las mujeres. Sin embargo, el poder patriarcal sí puede ser transformado en un modelo de convivencia más equitativo, y a raíz de esta certeza nace el llamado «movimiento de hombres».

Hombres por la igualdad

Hoy en día se evidencia un cambio en la conciencia y la comprensión de las relaciones de género y de poder, motivado por los desafíos que a nivel mundial ha planteado el movimiento feminista. Un cambio que también es compartido por hombres que se han atrevido a imaginar y vivir su masculinidad de forma no opresiva, ni para ellos mismos ni para otras personas; hombres que, a la vez de reconstruir radicalmente su masculinidad, apoyan explícitamente las demandas de las mujeres. Son hombres que han aceptado con profundo respeto las experiencias de las mujeres bajo la tiranía del machismo y que se han visto reflejados en esas experiencias al reconocer no sólo su papel de opresores, sino también el sufrimiento y los comportamientos autodestructivos por los que debieron pasar para acceder a la virilidad.

Estos hombres creen en la necesidad de reflexionar juntos y apoyarse mutuamente para superar las heridas causadas en sus vidas por el patriarcado. Pero también reconocen que en nuestras sociedades, dominadas por hombres, la experiencia masculina del dolor viene acompañada de un mecanismo de compensación: la posibilidad de confirmar su poder y dominio sobre quienes no son hombres (las mujeres), sobre quienes todavía no lo son o nunca lo serán (los niños y las niñas) y sobre aquellos que no están conformes con las normas hegemónicas de la sexualidad masculina (los homosexuales).

Por eso estos hombres, que se han sumado a las filas feministas y que se autodenominan «pro feministas», saben que no basta con ser «buenos» o «tiernos» con las mujeres, las niñas y los niños, que no basta con combatir sólo el sexismo y la violencia masculina, sino que su lucha debe enmarcarse en acciones concretas, positivas y creativas, asumidas con compromiso y determinación, para erradicar todos los patrones de opresión. Es así como también luchan activamente contra la homofobia y el racismo.

Son hombres que han sabido apreciar la lógica humanitaria e incluyente en las propuestas que tantas mujeres alrededor del mundo han aportado a la reflexión sobre las relaciones de poder entre los sexos. Admiten haber aprendido mucho de ellas y reconocen que los esfuerzos de los hombres por lograr cambios sociales sustanciales sólo podrán ser legítimos y efectivos si trabajan junto a las mujeres en pie de igualdad. Son hombres que han aceptado el desafío de ser más respetuosos y honestos, pues saben que ello afianzará sus relaciones personales y permitirá que sus coaliciones políticas sean más sólidas.

Son también hombres que, por su franca oposición al sexismo, a la homofobia y al racismo, han debido afrontar, en sus culturas, todo tipo de burlas, hostigamiento y cuestionamientos acerca de su hombría. Saben que, al actuar con valentía, cuestionar las normas, alzar la voz y hacer públicas sus creencias y emociones, se arriesgan a que los aíslen y ataquen por considerárseles «raros» e incluso homosexuales. Pero son hombres que no han permitido que tales actos y actitudes, producto del temor de los machos a perder su poderío, los alejen de su postura y del compromiso de erradicar la opresión en todas sus manifestaciones.

Son hombres conscientes de que los más fieles practicantes del sexismo tienen un profundo interés en que las cosas continúen como están. Según Flood (1995b), «los hombres ganamos mucho con el sexismo: tenemos a alguien que cuida de nosotros, que cocina, lava y limpia para nosotros; que nos alimenta, nos consiente, nos alivia y nos halaga. Si el sexismo desapareciera, tendríamos que crecer y cuidar de nosotros mismos. Y tendríamos que aceptar que, después de todo, no somos tan especiales como nos hemos creído».

Los hombres pro feministas se han centrado en la violencia de los hombres contra las mujeres, la pornografía, la discriminación sexual y las desigualdades de poder por razón de género. Y han descubierto en el camino que, para muchos hombres, los conceptos de sexismo y de opresión son todavía una píldora demasiado difícil de tragar. Porque el movimiento de hombres no es, en absoluto, un espacio homogéneo, sino de diversas expresiones y corrientes.

Algunos grupos de hombres han surgido primordialmente para reivindicar los derechos que ellos sienten que han perdido a partir del movimiento feminista. Y aunque reconocen que el modelo

patriarcal ha sido nocivo también para ellos y no sólo para las mujeres y dan la impresión de abogar por la igualdad de derechos entre los sexos, son en realidad los «hombres de derechas» del movimiento. Porque tras este discurso aparentemente humanista e igualitario niegan tener poder en la sociedad y el hecho de que las leyes, los medios de comunicación, los gobiernos, la iglesia y la historia han estado y siguen estando de su lado y en sus manos. Y niegan también que sus supuestas «reivindicaciones de igualdad» terminan reforzando sus posiciones de poder y control, tanto en el ámbito público como en la familia.

Estos grupos argumentan que los hombres están tan oprimidos como las mujeres. Expresan cólera contra el feminismo por los desafíos que éste les presenta y concentran sus energías en lo que ellos ven como las ventajas relativas de las mujeres en comparación con los hombres. Porque para ellos es mucho más fácil discutir lo que perciben como violaciones de sus derechos que analizar cuánto se benefician en áreas en las que a las mujeres, y también a otras personas, de hecho se les niegan los suyos.

Los hombres pro feministas, en cambio, saben que deben criticar abiertamente esas facciones de su movimiento que se involucran en polémicas contra el feminismo y las mujeres. Son conscientes de la necesidad de prestar atención al dolor experimentado por los hombres, derivado de una salud deficiente, de la tensión laboral y de su experiencia de impotencia social; un dolor también producto del abuso sexual que han sufrido, pero que mantienen herméticamente oculto, sobre todo si el ofensor fue otro hombre. Pero saben que la mejor forma de prestar atención a esos dolores es contextualizarlos dentro de las relaciones de poder de clase, raza, edad y sexualidad, por un lado, y los efectos contradictorios del poder patriarcal, por otro.

Son ahora miles los hombres organizados en grupos en Canadá, Australia, Estados Unidos y Europa. También Latinoamérica está participando en estos cambios. En estos colectivos se argumenta que no existe la llamada «esencia masculina», sino que se aprende a ser hombre como se aprende a ser mujer, y que el aprendizaje masculino en nuestras sociedades incluye el hecho de aprender a ser competitivo, violento, impositivo, macho y homofóbico. Sus participantes intentan aprender juntos a no caer en estériles sentimientos de culpa y actitudes de odio o desprecio hacia sí mismos por ser parte del género dominante y a confron-

tar con firmeza en ellos mismos, en sus relaciones personales y a nivel social y político, el ciclo de violencia en el cual viven.

Aunque el persistente ataque a las mujeres y al feminismo evidencia que no hay cambios significativos entre los «hombres de derechas» del movimiento, los pro feministas son un ejemplo vivo de que sí es posible el cambio, a través de actitudes y acciones conscientes. Este «hacerse diferentes» puede ocurrir constantemente en sus vidas. En cada sociedad existen restricciones específicas, pero también hay posibilidades de transformación para las personas.

Los pro feministas afirman que lo que los hombres hacen y son ocurre, y puede cambiar, en varias áreas. Aunque el terreno de las relaciones sexuales y emocionales —es decir, la convivencia en pareja, en la familia y en el hogar— puede ser el área de práctica más difícil para los hombres, pues resulta desafiante el hecho de que su poder personal sea cuestionado, las formas en que viven y se relacionan con otras personas están abiertas al cambio. Los hombres pueden, por ejemplo, tratar de establecer relaciones auténticamente íntimas y hacer que las relaciones sexuales no sean opresivas, sino de consentimiento mutuo; también pueden disminuir el poder patriarcal de la paternidad y abandonar la violencia contra la mujer, los hijos y las hijas. Generar cambios en este nivel cotidiano, en las conversaciones, en el trabajo doméstico y en las emociones erosiona los patrones de la opresión.

Espacios tales como el trabajo remunerado, los partidos políticos, los sindicatos y otras organizaciones también ofrecen posibilidades para el cambio político contra el patriarcado, ya que en ellos se encuentran múltiples ejemplos de sexismo: la forma en que los hombres dominan los puestos ejecutivos y se aferran a ellos sin dar paso a mujeres tanto o más cualificadas que ellos; los métodos de trabajo que excluyen completamente a las mujeres; el acoso sexual; y también la conveniente ceguera ante la condición y las experiencias de las mujeres. Los hombres pueden intervenir en cualquiera de estos espacios. Sin embargo, el cambio personal y espiritual de los hombres no será suficiente para hacer frente a los problemas de explotación y desigualdad de poder. Su crecimiento individual no conducirá automáticamente a acciones personales o políticas que apoyen la igualdad de género, y hasta podría ser que ayude a los hombres a acomodar las de-

mandas de las mujeres en un patriarcado más sutil y modernizado. Por ello las estrategias grupales y colectivas resultan vitales para desmantelar la opresión.

Conscientes de la necesidad de erradicar la dominación de género, los hombres pro feministas fomentan el diálogo por encima de las diferencias, promueven la creación de alianzas y la política de coalición, pues éstos son espacios alternativos en los que se puede trabajar por la igualdad de género. Así, proponen que la estrategia más progresista para los hombres consiste en solidarizarse y crear alianzas con las mujeres, con indígenas, homosexuales y otras «minorías», siempre bajo el principio del respeto a la diversidad. Proponen, además, el desarrollo de una política de hombres pro feministas en los movimientos sociales progresistas y en el Estado. Y es aquí, justamente, donde surge el mayor obstáculo.

El movimiento de hombres no ha logrado el necesario apoyo político a sus demandas. Según Robert W. Connell (1995), «el proyecto de transformar la masculinidad no tiene prácticamente ningún peso político, ninguna influencia en las políticas públicas ni recursos para su organización; no cuenta con una base popular ni tiene presencia en la cultura de las masas». Esta falta de fuerza en el movimiento posiblemente tenga mucho que ver con los hombres que ocupan los más altos niveles del poder: las evidencias indican que los dirigentes a esos niveles simplemente no están dispuestos a cambiar.

Al igual que muchos otros, los hombres poderosos protegen lo suyo pero, a diferencia del resto, son los beneficiarios de lo que Connell (1995) denomina «el dividendo patriarcal», otorgado a hombres de éxito o prominentes que se someten al ideal masculino. Además del honor, el prestigio y el derecho a gobernar que el patriarcado les confiere, ellos obtienen los considerables beneficios materiales y la buena vida que acompañan a las posiciones de autoridad.

Las manifestaciones machistas que encierran a los jóvenes tras las rejas, que los alejan de las aulas y los meten en problemas también dan a esos jóvenes la motivación y la autoridad necesarias para llegar a la cima, a pesar de que son las muchachas quienes demuestran niveles académicos superiores. ¿Por qué, entonces, querrían los hombres que ostentan las más altas posiciones perturbar el modelo de masculinidad que los colocó en ellas?

Obviamente, una estrategia de vital importancia sería involucrar a los hombres poderosos en el proceso de toma de conciencia, convenciéndolos de recompensas que no sean las ofrecidas por el patriarcado.

Personalmente, creo que es hora de analizar los efectos reales de los valores masculinos dominantes sobre otras personas en la familia, el trabajo, la política y también sobre los mismos hombres. El hecho de negarse a hablar, a admitir debilidad y a mostrar vulnerabilidad, así como las prácticas de control y dominio sobre otras personas, son tácticas exitosas de poder, pero también son los puntos que provocan el colapso en los hombres. Porque es un hecho que la opresión tiene un elevado costo también para el opresor.

La reflexión y las acciones concretas de cambio deben darse porque la construcción de la masculinidad dominante, que aplasta la humanidad de la gente, significa también la destrucción de la confianza en los niños y las niñas, que necesitan, por el contrario, modelos más positivos, sanos e integrales en los hombres con quienes comparten su hogar y sus comunidades; modelos que les permitan un desarrollo cimentado en la equidad, la libertad y la esperanza. Si no podemos darles, hoy y aquí, la sociedad que necesitan y merecen, debemos al menos intentar ofrecerles modelos de conducta que reflejen nuestro compromiso con el cambio y con la paz, para que les sea menos difícil afrontar la segregación, la inseguridad y la violencia que, de hecho, les estamos legando en herencia.

Referencias bibliográficas

Arndt, B. (1996), «Getting the act together», *Manhood*, Australia («Renuentes al cambio», trad. de Laura E. Asturias en www.la-tertulia.net/enlaces/renuentes_barndt.htm).

Cardelle, F. (1992), «Cara a cara», *Uno Mismo*, vol. III, nº 11.

Connell, R. W. (1995), *Masculinities*, Berkeley, University of California (traducción parcial en Lomas, 2003).

Criquillion, A. (1994), «La cuestión masculina: ¿Otro problema femenino?», *Prensa Libre*, suplemento «Vamos de compras», Guatemala, 16 de diciembre (originalmente publicado en la revista *Mujer/Fempress* de Chile).

Flood, M. (1995a), «Everyday Anti-Sexism», *XY: men, sex, politics*, Australia (trad. cast.: «Antisexismo cotidiano», Laura E. Asturias en www.la-tertulia.net/enlaces/antisexismo_mflood.htm).

— (1995b), «The Politics of Gender», *XY: men, sex, politics*, Australia (trad. cast.: «La política del género», Laura E. Asturias en www.la-tertulia.net/enlaces/politica_genero_mflood.htm).

Lomas, C. (comp.) (2003), *¿Todos los hombres son iguales?*, Barcelona, Paidós.

Mérola, G. (1997), «Hombres y masculinidades», *Mujer/fempress*, nº 183, Chile, enero.

Pease, B. (1996), «Pro-Feminist Politics», *XY: men, sex, politics*, vol. 6, nº 3, Australia (trad. cast.: «Política profeminista», Laura E. Asturias en www.la-tertulia.net/enlaces/polprofem_bpease.htm).

Sellars, N. (1995), «Subdivide and Rule», *XY: men, sex, politics*, vol. 3, nº 3, Australia (trad. cast.: «Subdividir y dominar», Laura E. Asturias en www.la-tertulia.net/enlaces/subdividir_nsellars.htm).

Wadham, B. (1996), «The Myth of Male Violence?», *XY: men, sex, politics*, vol. 6, nº 1, Australia (trad. cast.: «Violencia masculina: ¿Un mito?», Laura E. Asturias en www.latertulia.net/enlaces/violmascmito_bwadham.htm).

Wildwood, D. (1995), «Sexual Abuse of Men and Boys», *XY: men, sex, politics*, Australia (trad. cast.: «Abuso sexual de hombres y niños», Laura E. Asturias en www.la-tertulia.net/enlaces/absex_dwilwood.htm).

SEGUNDA PARTE

SOMOS LO QUE DECIMOS Y HACEMOS AL DECIR (LENGUAJE, GÉNERO Y ESCUELA)

LENGUAJE, IDENTIDADES DE GÉNERO Y EDUCACIÓN

*Luisa Martín Rojo y Concepción Gómez Esteban**

> En lo que se considera la manera apropiada de hablar de una mujer, se evita la expresión fuerte de sentimientos, se favorece la expresión de la duda y se elaboran medios de expresión sobre temas referidos a un universo cotidiano y trivial. El habla sobre la mujer implica un objeto, cuya naturaleza sexual requiere eufemismos y cuyos roles sociales son derivados y dependientes del hombre. La identidad personal de la mujer es, de esta manera, ocultada lingüísticamente; la lengua contribuye a que la mujer no sea tratada como una persona seria, con criterios propios.
>
> LAKOFF, 1982, pág. 45

Entre las formas lingüísticas de discriminación de las mujeres suelen destacarse tanto la manera en que la lengua común y los usos lingüísticos cotidianos suelen tratarnos como la forma en que se nos enseña y aprendemos a usar el lenguaje. Ambos procedimientos canalizan el mantenimiento de la dominación masculina, el ocultamiento de la participación de la mujer en la sociedad, así como la imposición de una imagen estereotipada, fuente de descalificaciones y aislamiento.

Este texto muestra, en primer lugar, cómo ambas formas de discriminación se mantienen en nuestra sociedad, si bien ya se observan algunos cambios importantes con respecto a esta situación. Cambios que, indudablemente, debemos al fortalecimiento

* Luisa Martín Rojo es profesora titular de Lingüística en la Universidad Autónoma de Madrid, donde imparte Sociolingüística, Pragmática y Comunicación Intercultural. Correo electrónico: luisa.rojo@uam.es. Concepción Gómez Esteban es doctora en Sociología, especialista en Teoría Psicoanalítica, y profesora titular de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: conchagomez@colpolsoc.org

de la posición social de la mujer —que entraña una legitimación progresiva del discurso y de las formas de hacer femeninas—, pero que son también el resultado de una mayor concienciación y de una resistencia a aceptar formas discriminadoras y a interiorizar imágenes descalificadoras. En segundo lugar, se trata de ver cómo se construyen las identidades de género sobre estas relaciones asimétricas entre los géneros, las cuales se reifican y refuerzan día a día en la conversación y en las prácticas cotidianas. De manera que estas identidades también se ven marcadas por la asimetría y la discriminación. Con frecuencia, nuestra reflexión como investigadoras se ha centrado preferentemente en la observación que tal discriminación ha tenido sobre la identidad de las mujeres, esto es, cómo ello ha conducido a una interiorización de la debilidad de la posición social, de la falta de autoridad y legitimidad en los espacios públicos. En este texto, en cambio, reflexionaremos sobre qué nos dicen estas relaciones asimétricas en lo que respecta a las identidades masculinas, esto es, cuáles son las reacciones más frecuentes entre los varones cuando las relaciones entre los géneros se hacen simétricas; qué cambios se están produciendo en los comportamientos y en la imagen que los varones tienen de sí mismos, y, en último término, qué nos muestran de la forma de entender el poder y de cómo incide ésta sobre las identidades de género.

Ésta es, sin duda, una cuestión de interés para la educación. Los últimos trabajos realizados muestran una vez más cómo, a menudo, tiene más incidencia la modificación de hábitos y prácticas plenamente arraigados, entre ellos los lingüísticos —por muy insignificantes que parezcan y por muchas reacciones adversas que provoquen (hilaridad, críticas de los puristas, alarmismo, etc.; véase Bengoechea, 2000, para un texto muy iluminador sobre este tipo de reacciones en el ámbito académico)—, que las solemnes declaraciones de principios. Y es, precisamente, a través de la tarea formadora de la escuela donde pueden afrontarse aquellos obstáculos y trabas, aquellas inseguridades ante las nuevas relaciones y los nuevos comportamientos.

Por todo ello, en este texto nos centraremos no sólo en cómo las transformaciones sociales están introduciendo novedades en las formas de discriminación y en las formas de resistencia, sino en qué nos dicen ambas transformaciones sobre las nuevas identidades de género y en particular sobre las identidades masculinas.

Los estudios sociolingüísticos y las diferencias de género

Con respecto a las diferencias de género, los dos campos de trabajo establecidos por la sociolingüística coinciden plenamente con las dos líneas de acción de las lenguas ya esbozadas. Por un lado, el estudio del sexismo y el androcentrismo ponen en evidencia cómo la visión dominante y la organización de la sociedad y de las relaciones entre los géneros sigue siendo, predominantemente, masculina. Y es precisamente en estos aspectos en los que nos centraremos en este texto.

La segunda línea de investigación se ha dirigido, en cambio, a tratar de elucidar si existe un *sociolecto femenino* (una forma de habla típicamente femenina) o, al menos, un estereotipo de habla y conversación femeninas. La existencia de diferencias lingüísticas asociadas al género implicaría tanto la existencia de diferencias sociales (especialmente, diferencias de poder), como de diferencias culturales (una visión diferente de la realidad, diferentes valores y comportamientos sociales). Esta línea de trabajo permite, además, valorar la naturaleza y la intensidad de los cambios sociales, puesto que las diferencias existentes parecen estarse atenuando. Este cambio estaría vinculado al rechazo de la mujer de sus estereotipos sociales y lingüísticos, así como a lo que Fairclough denomina la «democratización» del discurso, que conlleva el hecho de que las asimetrías de género en el discurso se vean cada vez más cuestionadas (véase Fairclough, 1992, cap. 7). En este texto no abordamos esta cuestión, si bien sí hacemos referencia a cómo hablan los varones y qué sugieren las formas lingüísticas y los discursos que se producen.

Sexismo y androcentrismo son, pues, objeto de estudio de este texto, en el que prestaremos atención no sólo a las formas tradicionales, sino también a algunos fenómenos nuevos que hemos denominado sexismo y androcentrismo inhibidos, y a la aparición de «dobles discursos», en los que se afirma la igualdad de los géneros en abstracto, pero se siguen utilizando modelos masculinos de actuación y evaluación, o se sigue minorizando y presentando a las mujeres como seres desvalidos o incompetentes, o, de lo contrario, como verdaderos especímenes desnaturalizados que van a ser rechazados. Con el fin de estudiar estos fenómenos nuevos, una parte de los ejemplos que utilizo remiten a las organizaciones laborales y a las resistencias que se detectan ante el he-

cho de que las mujeres ocupen en ellas posiciones de responsabilidad.

El sexismo y el androcentrismo en la lengua: de la minorización a la invisibilidad de las mujeres

> Sir John was a sportsman, Lady Middleton a mother. He hunted and shot, and she humoured her children.
>
> Jane Austen, *Sense and Sensibility*, 1811, pág. 28[1]

> «Women must be submissive», said my landlady. «Indeed what could most women do? Who had they to maintain them, but their husbands? Every woman, and specially a lady, could not go through rough and smooth, as she had done, to earn a little bread.»
>
> Mary Wollstonecraft, *María*, 1798, pág. 130[2]

Los estudios sobre el sexismo se han ocupado de cómo en nuestras sociedades los bienes, los espacios sociales y los capitales simbólicos más valorados no se distribuyen equitativamente entre los géneros. Los estereotipos de género tradicionales pivotan sobre la desigual distribución de atributos. La asimetría se organiza, en este caso, sobre los dos polos de la oposición cerebro/corazón (racional/irracional; racional/emotivo; fuerte/débil; intelectual/sensible; independiente/dependiente; dominante/sumiso; activo/pasivo; profundidad/superficialidad; gran/pequeña necesidad sexual), y ella justifica la asignación tradicional de espacios sociales. En último término, esta asimetría se proyecta sobre los espacios sociales, de manera que el espacio público valorado socialmente (fuente de recursos e independencia) sigue siendo un espacio del que las mujeres ya no se ven excluidas,

1. Sir John era un deportista, Lady Middleton una madre. Él cazaba y disparaba, y ella criaba a su hijo (traducción de las autoras).

2. «Las mujeres tienen que ser sumisas», dijo mi patrona. «Ciertamente. ¿Qué otra cosa pueden hacer la mayoría de ellas? ¿A quién tienen para que las mantenga si no es a sus maridos? Cualquier mujer, y sobre todo una señora, no puede ir por ahí, tanto a las duras como a las maduras —como ella ha hecho—, para ganarse un trozo de pan» (traducción de las autoras).

pero que sigue dominado por los varones; mientras que el espacio privado, infravalorado, sigue siendo considerado dominio femenino, y aquel para el que las mujeres manifiestan mayor disposición «natural» y mayores capacidades.

Desde la sociolingüística, el sexismo se ha abordado a partir del estudio de cómo las lenguas «tratan» a las mujeres y de cómo esta forma de tratamiento contribuye a la distribución no equitativa de atributos, valores y espacios sociales. Se parte de la hipótesis de que en la lengua común aparece una serie de recursos y estrategias lingüísticas que desempeñan un papel en el mantenimiento de la dominación masculina, ocultando la participación de la mujer en la sociedad, imponiéndole una imagen estereotipada y silenciando sus puntos de vista. La cuestión es, por tanto, evaluar si existe, de hecho, sexismo en la lengua y a través de qué recursos se manifiesta.

Entre los fenómenos en los que los lingüistas han encontrado con más frecuencia manifestaciones sexistas figuran (para una exposición más detallada, véanse los textos reunidos en Bernis y otros, 1991, en particular el de García Messeguer, 1991):

1. Cómo los usos lingüísticos reflejan la desigual distribución de atributos entre los géneros. A menudo, se ha reprochado a la Real Academia Española el hecho de no cuestionar, sino reproducir tan desequilibrado reparto, manteniendo acepciones de los términos como **Femenino, a:** *débil, endeble, blando, afeminado y que no es apto para el trabajo.* **Magrear**: *sobar, palpar, pellizcar a una mujer.*
2. En la misma dirección se orientarían otros fenómenos lingüísticos, como el desequilibrio en las *formas de tratamiento* que señalan la falta de independencia que se atribuye a la mujer, así como las diferencias de estatus (términos que marcan el estado civil de la mujer, como «señora»/«señorita»; «mi mujer»/«mi marido») el uso frecuente del nombre de pila y sus diminutivos para la mujer, frente al uso del apellido para designar al varón).
3. Igualmente se han estudiado los fenómenos que imponen a la mujer una imagen descalificadora, como los *duales aparentes* (con distinto significado en masculino y en femenino: «un profesional»/«una profesional»), las *asociaciones estereotipadas* («mujeres listas o histéricas» frente a «hombres inteligentes o estresados»), los *vacíos léxicos*

para referirse a ciertas cualidades y actividades, lo que genera un problema cuando el referente es una mujer («hombre de estado»; «caballerosidad»), los *insultos*, que atribuyen el universo de lo positivo al género masculino («ser cojonudo» frente a «ser un coñazo») y los *refranes sexistas* (véase Calero, 1990). Todos estos fenómenos ponen de manifiesto el arraigo de una visión masculina de la sociedad y de los actores sociales.

Pero, como muestran los últimos trabajos, el sexismo no sólo se observa en los fenómenos examinados. En la conversación cotidiana, en el discurso de los medios de comunicación, en la publicidad, encontramos día a día ejemplos de sexismo. No hay que subestimar la trascendencia de esta forma de sexismo, porque es precisamente en el discurso cotidiano donde se establecen las categorías (por ejemplo «mujer», frente a «mujer trabajadora») y se impone a los sujetos una ley de verdad que han de reconocer y que los otros han de reconocer en ellos (por ejemplo, la mujer es madre por naturaleza, es más sensible, tierna, etc., y sólo en ocasiones «trabajadora»).

Como muestra el ejemplo, la selección de recursos y estrategias discursivas desempeña, por tanto, un papel fundamental en la pervivencia de estructuras de dominación y de la ideología que las sustenta:

> Cuando veo a estas chiquitas (profesoras) saliendo de la facultad a las 3 de la tarde, me pregunto quién hará la comida en su casa.

En este ejemplo, que debo a la inquietud que por el bienestar de mi familia manifestaba un compañero de mi facultad, vemos cómo la sola elección de un término («chiquitas») priva de estatus a un individuo y desacredita su tarea (presentación de un actor social no en términos de su función en la institución —«profesoras»— o de su estatus académico —«doctoras»—, sino en términos de sus rasgos físicos, juventud y otros). Se reproduce y, por tanto, se reafirma una determinada visión acerca de cuáles son los roles y los espacios sociales que corresponden a cada uno de los géneros. El género que abandona su espacio o su rol «natural» resulta desacreditado y deslegitimado; para ello, el discurso es un arma eficaz.

El segundo ámbito en el que se ha centrado la investigación es el androcentrismo. Este término remite a la configuración de nuestra cultura y a cómo las visiones dominantes de la sociedad, del medio laboral, de la sexualidad, etc. se configuran reproduciendo predominantemente un punto de vista masculino, lo que conlleva la ocultación de las visiones y de la participación de las mujeres. Entre los fenómenos lingüísticos en los que se detecta el androcentrismo se han señalado todos aquellos que favorecen la invisibilidad femenina: 1) los *vocablos androcéntricos*, especialmente el léxico de la sexualidad, que transmite y afianza una visión violenta del acto sexual como forma de sometimiento del otro, mientras que todo lo que se refiere al gozo y al placer parece reducirse a los que experimenta el género masculino (véase García Messeguer, 1988, pág. 182; Calero, 1991, pág. 381); 2) la *ausencia de formas femeninas en el léxico referido a oficios y profesiones*: la incorporación de la mujer a cargos públicos y la tendencia, cada vez mayor, de los hablantes a marcar el género plantean problemas de denominación, para los que existen ya distintas estrategias de resolución (véase Nissen, 1991); 3) los *saltos semánticos*, que indican que los masculinos extensivos —incluyen ambos géneros— no se emplean o no se interpretan, de hecho, como tales, produciéndose, en el mejor de los casos, equívocos y ambigüedades y excluyendo a la mujer del discurso en numerosas ocasiones («yo contrato siempre trabajadores competentes [...] con las mujeres, los criterios de selección son otros»).

Pero es sobre todo la interpretación del sentido extensivo de los términos masculinos la que ha despertado mayor interés y ha resultado ser especialmente controvertida para los lingüistas. El hecho de que, en la oposición de género, el término masculino sea el no marcado o extensivo, mientras que el femenino es el término marcado o intensivo, determina que cuando se desconoce el referente de persona o no se quiere especificar el género deba emplearse el término masculino. Esta organización del sistema de género ha sido considerada discriminatoria por numerosos lingüistas (véanse, por ejemplo, para el castellano Perissinotto, 1982; Nissen, 1991; Fernández Lagunilla, 1991), ya que permite ocultar la participación femenina y puesto que, de hecho, produce ese efecto. En primer lugar, porque, como señala McConnell-Ginet (1988, págs. 93-94), esta organización muestra que, en los casos en los que no se ha hecho ninguna presuposición sobre el

sexo del referente, existe una conexión semántica entre lo típico y la masculinidad. De manera que cuestionar el «significado» que prescriptivamente se atribuye a los masculinos extensivos supone desafiar una visión del mundo en la que se da por supuesto que los seres humanos son varones, en tanto que no se demuestre lo contrario.

Este orden resultaría, en segundo lugar, discriminatorio, porque, como Nissen (1991) y Perissinotto (1982) han demostrado, se da un alto porcentaje de interpretaciones específicas de los masculinos extensivos que ponen en duda el concepto de genéricos y apoya la idea de que los masculinos genéricos son ambiguos y muchas veces falsos (Nissen, 1991, pág. 359), dependiendo su interpretación de la situación comunicativa. La escala provisional de genéricos establecida por Perissinotto (1982, pág. 31) muestra cómo el término «hombre» recibe un 10 % de interpretaciones genéricas, mientras que «individuo» obtiene un porcentaje del 80 %. Quizá sea el reconocimiento de esta tendencia a la interpretación no extensiva de los términos masculinos, lo que explica por qué los hablantes se inclinan, cada vez más, a hacer explícito el género de los referentes de persona (por ejemplo con la formación de femeninos para los nombres de profesión; Nissen, 1991). Resulta relevante, sin embargo, señalar que, tal y como muestran los últimos trabajos de García Messeguer, la interpretación de los masculinos extensivos en la España actual se ha ido modificando, de forma que sería menos androcéntrica. Existen claras evidencias de que los hablantes son conscientes de que el uso exclusivo de términos masculinos es o puede ser considerado androcéntrico. Así, en una investigación interdisciplinar sobre la imagen de la mujer en el espacio laboral, hemos detectado estrategias que escamotean el androcentrismo. Hemos llamado *androcentrismo inhibido* a este fenómeno incipiente que pone de manifiesto la interiorización de discursos que, como el de la igualdad entre los géneros, condenan estas prácticas. Entre las estrategias encontradas (en este caso, entre jefes de personal y directivos de empresas), figura la eliminación del término «hombre», que podríamos decir que se encuentra ya «bajo sospecha», y su sustitución sistemática por otras formas como «persona» y «gente», que en la escala de Perissinotto reciben un alto porcentaje de interpretación genérica (90 %) («yo contrato siempre gente profesional»). Sin embargo, esta sustitución no parece responder a

un cambio profundo en la visión de la sociedad (en este caso, del mercado laboral), puesto que los referentes de estos términos siguen siendo, en muchos casos, exclusivamente masculinos.

> Te empiezas a pelear y empiezas a soltar tacos, hay mucha *gente* que se queda cortado si hay una *mujer* delante [...] al presidente y tal a lo mejor no le gusta, y es otra forma de discriminación no poderse expresar como..., con el... «coño» y con todo este tipo de tacos que nos salen por todos los lados en cualquier momento, sobre todo en un momento de enfrentamiento (tomado de Martín Rojo y Callejo, 1995).

Cuando el discurso se refiere explícitamente a la mujer, estos términos no parecen englobarla y, para referirse a ella, tienen que verse acompañados de modificadores, acuñándose formas tan extrañas en nuestra lengua como «personas femeninas» o «personas mujeres» (véase Martín Rojo y Callejo, 1995).

> Entonces cuando tú vas a elegir ves que no, que no tienes a ninguna persona femenina para elegir, y es que no la hay, en cambio en otras ramas...

Pero, además, el estudio del androcentrismo en el discurso ha puesto de manifiesto la invisibilidad femenina en los espacios públicos. Estudios como el de Fowler (1991) sobre el sexismo en el discurso de los medios de comunicación muestran que la presencia femenina es, sin lugar a dudas, muy inferior a la del varón en la prensa británica, hecho que reafirma la idea de que las mujeres tienen un menor protagonismo social, y que contribuye a la falta de modelos y ejemplos femeninos. Los escasos textos dedicados a mujeres incluyen, además, referencias a sus vinculaciones familiares (maridos, padres, hijos, etc.) o bien aportan informaciones sobre su estado civil, lo que reafirma su imagen de seres dependientes (de la acción y de los deseos del otro). Estos textos incluyen, también con frecuencia, observaciones y valoraciones sobre su físico (por ejemplo, «la guapa abogada del caso X»). De manera que los adjetivos con que se las describe suelen poner el énfasis en cualidades físicas y emocionales, y casi nunca en su valía profesional o moral. Cuando los adjetivos son de orden moral suelen remitir a cualidades tradicionalmente impuestas a la mujer (fidelidad, resignación, entrega al otro) o tradicionalmente condenadas en ella (ser dominantes, tener un estilo «mas-

culino», utilizar las llamadas «armas femeninas»), que muestran, por otro lado, la diversidad de juicio que existe con respecto a ambos géneros. Podemos decir, por tanto, que los discursos de élite, también, invisibilizan y sesgan la representación social de las mujeres.

Todo lo dicho hasta ahora, en particular el examen de los recursos lingüísticos y de los ejemplos citados, nos permite concluir que ambos fenómenos, sexismo y androcentrismo, reifican y refuerzan día a día unas relaciones de género asimétricas, en las que los espacios sociales valorados se configuran como ámbitos en los que predominan los modelos, los valores y los puntos de vista tradicionalmente masculinos, mientras que resulta minimizada y poco visible la participación de la mujer. A partir de este momento, examinaremos cómo el hecho de que las relaciones de género se conformen de forma tan asimétrica repercute sobre la configuración de las identidades de ambos géneros.

Discurso y construcción de la identidad: procesos de dominación y resistencias discursivas

Junto al estudio del sexismo y del androcentrismo en la lengua, hoy se ha generalizado el análisis de ambos fenómenos en el discurso (véanse, entre otros, Wodak, 1997; Littosseliti y Sunderland, 2002). Las investigaciones en este ámbito muestran cómo los discursos presentan interpretaciones de la sociedad y de los agentes sociales, esto es, cómo generan saber, y cómo tales representaciones tienen a su vez consecuencias sociales, ya que pueden contribuir a crear, reforzar o cuestionar los valores y las ideologías dominantes en un determinado momento de la historia. Desde este planteamiento, el estudio de las representaciones dominantes de las mujeres, sobre todo en determinados contextos sociales, como el mundo laboral, resultan de gran interés, ya que permiten acceder a: a) los cambios en curso en los discursos dominantes y mayoritarios sobre los géneros y las identidades de género; b) las representaciones sociales actuales de las mujeres y de los varones en contextos específicos (las organizaciones laborales o el hogar); c) el estudio del papel de los discursos en la aparición y circulación de nuevas identidades de género.

A partir de este momento, nos centraremos en el plano discursivo, y dado que el sexismo tiene como consecuencia última la distribución no equitativa de los espacios sociales, haremos referencia a cómo se articulan las relaciones de género en los discursos dentro del ámbito laboral, uno de los dominios sociales más valorados. A partir de ellos veremos cuáles son las tendencias perceptuales y las estrategias discursivas más frecuentes, con el fin de valorar cómo los cambios relativos a la posición social de la mujer repercuten sobre la emergencia de nuevas identidades de género. Los datos y discursos que utilizaremos provienen de distintas investigaciones interdisciplinares que hemos realizado a lo largo de los últimos ocho años, todas ellas centradas en la distribución de espacios sociales y roles y la construcción de la identidad (Gómez, Martín, Callejo y Delgado, 1994; Martín Rojo, Gómez y Santamarina, 1995; Gómez, Martín y Callejo, 2002). La mayoría de ellas se han concentrado en el mundo laboral y en las consecuencias que entraña la incorporación de la mujer a puestos de responsabilidad.

Discursos e identidades femeninas: de los discursos de sujeción a los discursos de liberación

El estudio del sexismo y del androcentrismo en el discurso nos permite conocer no sólo los mecanismos mediante los que se reproducen ambos fenómenos, sino también cuáles son sus consecuencias sociales. Tanto el sexismo como el androcentrismo priman la posición del varón, sus preocupaciones y puntos de vista, en una posición central, y al mismo tiempo ignoran y silencian otros discursos y otros puntos de vista, instituyéndose como norma. El discurso sexista es un discurso deslegitimador, mientras que el discurso androcéntrico constituye un ejemplo más de «apropiación» de la palabra. De manera que ambos fenómenos contribuyen a (re)construir, mantener y reforzar un orden social en el que tienen un papel esencial la asimetría y la desigualdad. El resquebrajamiento de este orden discursivo sólo puede producirse por una modificación de las relaciones de poder entre los géneros, lo que conlleva una «redistribución» de los discursos. En este sentido, de la exclusión total del discurso femenino (silenciamiento) estamos asistiendo actualmente a una situa-

ción caracterizada por la pervivencia de algunas formas de exclusión pero, a la vez, por la aparición de diálogos parciales y conflictivos entre ambos géneros (véase Martín Rojo, 1998a).

Para valorar cuáles son las implicaciones sociales de ambos fenómenos —considerados en este artículo desde el plano discursivo— en la construcción de la identidad, es preciso tener presente que los discursos no reflejan la «realidad», no son un espejo fiel de ésta, sino que construyen, mantienen y refuerzan interpretaciones de esa «realidad», es decir, construyen representaciones de la sociedad, de las prácticas sociales, de los actores sociales y de las relaciones que entre ellos se establecen. Los discursos generan, por tanto, un saber, un conocimiento.

Las implicaciones sociales de este proceso generador de los discursos son numerosas y han sido estudiadas principalmente por la corriente crítica dentro del análisis del discurso (véase, por ejemplo, Martín Rojo y Whittaker, 1998). Resulta, así, particularmente relevante para este texto examinar cómo a través del discurso se transmiten de manera persuasiva y se legitiman ideologías, o más bien fragmentos de ideologías, valores y saberes —ideologías sexistas o racistas; por ejemplo, saberes acerca de lo que es «normal» o acerca de lo que es «esencial» a la hora de definir a un grupo social: así, aparecen y reaparecen enunciados bien arraigados y con prestigio que se citan y reelaboran constantemente, del tipo «la esencia de lo femenino es la maternidad»— (véanse, para ejemplos similares, entre otros, Martín Rojo y Callejo, 1995; Sunderland, 2002). Los fenómenos que hemos estudiado son de hecho *mecanismos de objetivación,* por medio de los cuales los individuos distinguen, clasifican y categorizan en grupos (géneros, en este caso) a los miembros de la colectividad y les asignan determinadas características con las que se les identifica. Estos saberes desempeñan un papel esencial en la definición exterior de la identidad, pero también en la autopercepción y autodefinición. Ello se debe a que los individuos pueden interiorizar estos saberes, es decir, una comprensión del sujeto de acuerdo con lo que se considera «normal» y «natural» (así, en el ejemplo citado, lo que está en cuestión es la «esencia de la feminidad», la imagen de la «madre perfecta» y de la «mujer profesional»). La interiorización, total o parcial, de estos saberes, o incluso su rechazo, se vincula con otros mecanismos poderosos en la construcción de la identidad, que denominamos de *subjetiva-*

ción, por los que los individuos expresan sus necesidades y deseos de afiliación y/o abandono, tales como la *identificación* y, en ocasiones, el *rechazo*. La asunción o el rechazo de los discursos normalizadores entraña pues, a menudo, procesos de autodefinición y afiliación.

Por supuesto, la interiorización del estereotipo de mujer que hemos venido examinando como ser sumiso, débil, sensible, no racional se ha visto favorecida por una débil posición en la sociedad, que potenciaba la aceptación y la pervivencia de estos discursos dominantes y legitimados. La literatura de todos los tiempos nos proporciona ejemplos significativos de esta aceptación por parte de las propias mujeres, como vemos en los ejemplos siguientes:

> «You are so silent, so cold, my Em'», he cried. «Have you nothing to tell me?»
>
> A little shade of wonder filled her eyes.
>
> «I will do everything you tell me», she said.
>
> What else could she say? Her idea of love was only service.
>
> «I do not know how it is», she said humbly, «...but I cannot love you so much as you love me. Perhaps it is because I am only a woman...» (Olive Scheiner, *The story of an African Farm*, 1883, pág. 146).[3]

> You will observe, monsieur, and tell me what you think: I could so much better rely on your opinions than on my own. *Women cannot judge of those things as men can...* Men have so much more influence than women have —*they argue so much more logically than we do...* (Charlotte Brönte, The Professor, 1857, págs. 99-100).[4]

3. «Eres tan silenciosa, tan fría, mi Em'», gritó. «¿No tienes nada que decirme?»
Una pequeña sombra de inquietud cubrió sus ojos.
«Haré cualquier cosa que me pidas», dijo.
¿Qué otra cosa podría decir? Su idea del amor era sólo servicio.
«No sé lo que ocurre», dijo con humildad, «...pero yo no puedo amarte tanto como tú me amas. Quizás es porque no soy más que una mujer» (traducción de las autoras).

4. Observe, señor, y dígame lo que piensa. Puedo confiar mucho más en sus opiniones que en las mías. Las mujeres no podemos juzgar estas cosas de la manera que lo hacen los hombres. Los hombres tienen mucha más influencia que las mujeres: ellos razonan de una manera mucho más lógica que nosotras (traducción de las autoras).

Ejemplos como los anteriores reproducen lo que se podría denominar un discurso de la sujeción. Sin embargo, en nuestras investigaciones, especialmente en las realizadas para el Instituto de la Mujer, hemos encontrado diferentes respuestas: 1) un discurso que sigue reproduciendo modelos de identidad de género tradicionales («Las mujeres somos...»); 2) un discurso de problematización que reproduce pero ya cuestiona los discursos dominantes; a través de este discurso se exploran nuevas formas de comprensión del propio grupo y el propio sujeto, y se afirman nuevas características, acciones y deseos («Dicen que las mujeres somos menos competentes, pero trabajamos mucho más que ellos»); 3) por último, un discurso de liberación o reconstrucción, que construye discursos alternativos, aún no cristalizados, pero que circulan ya de forma incipiente («Es necesario feminizar las formas de mando en las empresas...»). Dada esta pluralidad de respuestas posibles, no es de extrañar que el estudio de la construcción discursiva de la identidad sea uno de los campos más dinámicos de la investigación (véanse Wetherell y otros, 1987; Edley y Whetherell, 1999; Littosseliti, L. y Sunderland, 2002; Martín Rojo, 1998b; Lazar, 1993 y 2002, entre otros).

Entre los discursos analizados, domina la segunda posición enunciada. De manera que frente a una interiorización y asunción de modelos de identidad tradicionales, hoy encontramos múltiples ejemplos de la resistencia femenina ante el sexismo y la imagen de la mujer que éste presenta (véase Martín Rojo, 1998b). Estas nuevas respuestas resultan especialmente reveladoras para valorar la incidencia de todos los fenómenos examinados.

Entre los fenómenos de resistencia a las prácticas sexistas figuran la tendencia a la feminización de títulos (véase BOE 22 de marzo de 1995), la tendencia a marcar el género en los nombres comunes y pronombres, el uso de dobletes y algunas preferencias léxicas (por ejemplo, el uso de «persona» o «varón», en lugar de «hombre»), la desconfianza ante los «masculinos extensivos», etc.[5] Podrían destacarse, en este sentido, las iniciativas de instituciones como la American Psychological Association (1975), el

5. Entre las alternativas propuestas al genérico masculino figuran:

- sustitución del término «hombre» por «ser humano», «persona», «derechos del hombre» por «derechos humanos»; etc.;
- dobletes (especialmente en lengua escrita): los estudiantes y las estudiantes;

Instituto de la Mujer (1989) y el Ministerio de Educación y Ciencia (1988) (veáse, además, para una concepción nueva del incremento de la provocación en grupos concienciados el trabajo de Scheman, 1980). Igualmente, deberían considerarse aquí todos los movimientos ciudadanos a favor de la coeducación, así como las reacciones más locales y menos elaboradas como es hoy en día frecuente y la deslegitimación de los modelos masculinos tradicionales a través de chistes, publicaciones o cierto tipo de publicidad, en los que el varón tradicional aparece como un ser torpe, anodino e incapaz de expresar sus emociones.

Todas estas iniciativas tienen en común la presentación positiva de las formas y los valores considerados tradicionalmente femeninos y el control por parte de los hablantes sobre sus prácticas comunicativas, lo que significa un comportamiento claramente marcado por la reflexividad (véase Feliú Arquiola y otros, 1999).

A través de los discursos de reconstrucción que construyen una imagen positiva de las mujeres —desde la reivindicación de otros valores y desde la valoración positiva de atributos y comportamientos antes no valorados—, parecen estar gestándose modelos de distribución de atributos, roles y espacios sociales, y por tanto, también modelos de identidad, más inclusivos, que concilian facetas que antes se presentaban como no conciliables o bien como opuestas, por ejemplo, la fortaleza y la sensibilidad, la inteligencia y emotividad, la dedicación profesional y la maternidad. El feminismo de la diferencia ha tenido un papel esencial en este proceso y ha puesto de manifiesto cómo el reconocimiento de la diferencia es un requisito obligado para la redistribución de recursos simbólicos y económicos entre los géneros.

En lo que atañe a las identidades femeninas, puede adivinarse un proceso en curso por el que hemos pasado de ser *sujetos sujetados* a *sujetos divididos*, y a ir paulatinamente reconociéndonos como *sujetos reconstruidos*. En el apartado siguiente, vamos a ver las consecuencias que dicho proceso está teniendo sobre la identidad masculina.

- uso de términos colectivos: el profesorado, el electorado,; el personal de...;
- eliminación del artículo en los textos escritos: profesionales de hostelería organizan unas jornadas;
- subordinadas de relativo: «Este informe interesará a los médicos» → «interesará a quienes ejercen la medicina».

Discursos e identidades masculinas: de los discursos egocéntricos, nostálgicos y defensivos a los nuevos discursos

También en el caso de los varones, el análisis de los discursos nos muestra que se está produciendo un proceso de reelaboración de los modelos tradicionales de identidad, si bien aún son muchos los prejuicios y las resistencias que se adivinan. Hasta hace unos años, no existían muchos trabajos que, desde una perspectiva del análisis del discurso, abordaran la cuestión de la representación social de la masculinidad y, sobre todo, de las transformaciones que se están operando en ese ámbito. Sin embargo, éste es uno de los campos más activos de la investigación en la actualidad, en el que destacan trabajos como los de Benwell, 2002a y b; Connell, 1995; Edley y Whetherell, 1999; Johnson y Meinhof, 1997; Pujolar, 1997 y 2000; y Lomas, 2003.

El análisis de los discursos recogidos a lo largo de las diversas investigaciones realizadas (todos ellos centrados fundamentalmente en el ámbito laboral), nos ha permitido identificar, al menos, tres tipos distintos de discursos entre los varones españoles. Estos tres tipos de discursos se corresponden, como veremos, con el estudio realizado por Luis Bonino (1994), director del Centro de la Condición Masculina, sobre las actitudes masculinas frente al cambio femenino.[6]

En primer término, se detecta la pervivencia de un discurso tradicional, contrario a los cambios sociales que afectan actualmente a los géneros. En este discurso domina aún el androcentrismo, el sexismo y el paternalismo. Este tipo sería más propio de los varones que, siguiendo una de las tres categorías establecidas por Bonino, son contrarios a los cambios de las mujeres. Son discursos que reproducen ideas sexistas, que muestran actitudes cercanas al machismo tradicional o paternalistas, que sostienen posiciones androcéntricas y que son propios de aquellos varones que consideran los avances femeninos como un ataque a «lo es-

6. De Bonino, véase también su trabajo en Lomas, 2003. A diferencia del de Bonino, nuestro trabajo se centra, concretamente, en los discursos, no sólo porque es nuestro ámbito de trabajo, sino también porque desde el punto de vista argumentativo y de las estrategias discursivas empleadas, los discursos resultan más claramente clasificables, además de conducir a planteamientos más situacionales y flexibles que esencialistas: los mismos varones, en situaciones diversas, pueden manifestar actitudes distintas o exhibir contradicciones e inconsistencias.

tablecido», una afrenta a su identidad viril (recuérdese el ejemplo de la pág. 86). Por ello, su discurso pone de manifiesto que este tipo de varones interpretan el acceso de la mujer al espacio público en términos de invasión y de amenaza; de ahí que proliferen las metáforas de guerra y la definición de la situación entre los géneros en términos de «hostilidad» y «competencia», «rivalidad», «guerra», «imposición (femenina)», «invasión» o «caos»; y, en alguna ocasión, de «negociación de un nuevo convenio colectivo» (Martín Rojo, Gómez, Santamarina, 1995). Como podemos apreciar, los verbos son verbos de movimiento que connotan invasión territorial en el espacio social propio: «ellas se meten», «irrumpen», «vienen avasallando». Junto a estas metáforas, encontramos otras que apelan a un orden natural —dominado por lo biológico— a la hora de explicar la esencia de los géneros y defender la distribución tradicional de espacios y roles sociales entre ellos. En estos discursos el elemento subyacente de referencia que encarna la esencia de la masculinidad es el «macho». De hecho, en este tipo de discursos se registran algunos pasajes en los que se rememora la distinción que existe en la «naturaleza» entre macho y hembra. En estas rememoraciones, que parecen servir de contrapunto a la situación actual, el varón es el ser activo, mientras que la mujer es la Tierra, la madre, el elemento pasivo. Esta distribución de rasgos y propiedades representa el orden «normal» y «natural», del que ahora nos hemos alejado; de ahí que el orden actual se valore como negativo para la situación del varón, y aparezcan referencias a la «crisis del varón», a su pérdida de roles y valores.

Todo ello muestra que se mantiene la naturalización de las identidades y posiciones tradicionales de género, y que algunos varones siguen aferrándose al espacio público como espacio privilegiado de definición de su identidad. Una actitud que entronca con la masculinidad más tradicional, que tiende a ver las relaciones de género como dominación.

Estableciendo una relación con las categorías masculinas señaladas por Bonino, este tipo de discurso sería propio de aquellos varones que él perfila como mayores de 45 años, con estudios primarios o medios, que viven en ciudades pequeñas y están relacionados con mujeres sin actividad extradoméstica.

Junto a este tipo tradicional de varón, Bonino establece otras dos categorías masculinas que bien pueden verse como produc-

toras de otros tipos de discursos recogidos por nosotras, y que comentamos a continuación.[7]

Digamos de entrada que en nuestras investigaciones este discurso contrario al cambio no es dominante. Predomina, por contra, un segundo tipo de discurso masculino presidido por la ambivalencia ante los cambios sociales, y en particular aquellos que afectan a la condición femenina.

Este discurso ambivalente refleja también que algunos varones sienten cuestionada su posición e identidad por los avances femeninos. Ahora bien, si lo definimos como ambivalente es porque estos varones, a la vez que reconocen la valía de las mujeres en los nuevos roles que han asumido, al mismo tiempo se angustian frente a las consecuencias de una competencia femenina que no tienden a valorar como una oportunidad para la igualdad, sino, en algunos casos, como un proceso que puede desembocar en la dominación femenina. En algunas grabaciones realizadas en medios laborales donde ya se da la competencia entre los géneros, el proceso se enuncia de la siguiente manera: la mujer ha empezado «a exigir, en un sentido de que quieren imponerse o quieren ser ellas unas veces más que el hombre, y entonces es ahí donde está la rivalidad de que yo estoy aquí primero», como resultado «han traspasado el límite», «se han despendolado», «han desplazado al hombre en muchas facetas o en casi todas las facetas en las que era el centro», «nos están comiendo el terreno», vivimos un «matriarcado soterrado». El resultado es que hemos llegado primero a un «matriarcado soterrado» y que «estamos absolutamente en manos de las mujeres».

Por ello, el reconocimiento de la valía femenina suele ir acompañado de críticas sutiles a las mujeres. De hecho, son muchos los ejemplos que hemos encontrado de un sexismo y un androcentrismo inhibidos. Ambos muestran tanto la inercia y la reproducción de esquemas tradicionales como la interiorización de un discurso que ya se sabe cuestionado. Hemos estudiado esta posición en profundidad concretamente en las empresas, ya que dichos fenómenos sexistas inciden en las políticas de selección de personal y promoción. En este ámbito, encontramos un discurso que en abstracto valora el trabajo femenino, pero que, con

7. Cada uno de los tres perfiles que propone Bonino caracterizarían, *grosso modo*, a un tercio de la población masculina española.

el pretexto de «ser prácticos» lo rechaza; no porque las mujeres trabajen mal, sino porque supuestamente «ellas valoran más otras cosas» de la vida (véanse, Martín Rojo y Callejo, 1995; y Callejo y Martín Rojo, 1994-1995):

> —Tú tienes más posibilidad de equivocarte con una mujer para ciertos puestos que con un hombre; en cambio, tú puedes meter a un hombre de escribiente, de secretario y funciona estupendamente...
>
> —Yo te puedo decir que las dos que tenemos en ventas son nefastas...
>
> —Y luego que si está en estado, que si va a tener un niño... (RG, Directivos y Jefes de personal).

Este tipo de discurso sería característico, por volver a relacionarlo con las categorías establecidas por Bonino, con aquellos varones de entre 35 y 45 años, con estudios medios y superiores, casados, con hijos y con mujeres que tienen una actividad extradoméstica.[8] (Características sociolaborales que coinciden con las de los varones que predominan en las muestras estudiadas por nosotras.)

Por último, hemos registrado en menor medida un discurso de apertura a los cambios. Si bien esta apertura queda muy matizada en aquellos varones que se adaptan y valoran los cambios protagonizados por las mujeres, pero sin cuestionar su propio rol, como serían, por seguir utilizando las categorías de Bonino, los *varones igualitarios* unidireccionales, quienes aprueban que la mujer realice funciones tradicionalmente masculinas pero no a la inversa, y que, a menudo, en lo cotidiano siguen exigiendo que se mantenga la tradicional distribución de tareas en torno a la reproducción doméstica. De hecho, son los discursos que giran en torno a la conciliación de lo laboral con lo doméstico los que mejor nos permiten valorar las verdaderas actitudes que caracterizan a estos varones.

En dichos discursos, se valora la participación de ambos géneros tanto en los espacios públicos como en los privados, pero esa participación se establece siempre en función de los roles

8. La actividad extradoméstica de la compañera/esposa es una variable muy importante porque las que socializan en el reparto de las tareas domésticas no son principalmente las madres, sino las compañeras afectivas.

atribuidos tradicionalmente a uno u otro género. Así, se acepta que la mujer participe en el ámbito laboral siempre que ello suponga una «ayuda» a la economía doméstica, y, a la inversa, se piensa el papel del varón dentro del hogar siempre como una ayuda, de tal forma que se mantiene el protagonismo atribuido tradicionalmente a cada género en cada espacio. (En estos discursos, la agentividad que asumen los varones con relación al hogar se limita a procesos como «ayudar», «hacer algo», pero no a «encargarse de», «controlar», «responsabilizarse de», etc.)

Dentro de este tipo de discursos de apertura a los cambios estarían también los producidos por lo que Bonino llama los varones que reconocen la necesidad de cuestionar su propio rol. El propio Bonino reconoce que ésta es una posición claramente minoritaria entre la población masculina española y, de hecho, apenas hemos encontrado referencias de este tipo de discurso en nuestras investigaciones. Éste sería el discurso más tendente a la igualdad entre los géneros, porque se caracterizaría por comprender cuáles son las claves de la discriminación femenina y, además, propugnaría discursivamente la necesidad de redefinir los comportamientos y la distribución tradicional de espacios y roles para permitir una participación más equitativa e igualitaria de ambos géneros. Bonino ha relacionado este perfil con los varones jóvenes, con estudios superiores, que viven en ciudades grandes y o son solteros, o están relacionados con parejas que trabajan fuera del hogar.

Todos estos discursos circulan hoy en nuestra sociedad y, en algunas ocasiones, coexisten en un mismo individuo, dependiendo de las circunstancias y de los ámbitos sociales en los que emergen. Su estudio, es decir, el propio establecimiento de esta tipología, como su descripción, nos permite adivinar cuáles son las líneas sobre las que se articulan los modelos actuales de identidad masculina.

Ciertamente, un análisis de los mismos nos ha permitido aproximarnos a cuáles son los puntos nodales sobre los que se articulan los dilemas ideológicos e identitarios más significativos. Así, en mayor o menor medida, los discursos dominantes entre los varones ponen de manifiesto hasta qué punto perviven esquemas inconscientes de percepción de la realidad social que tienen sus raíces en una concepción naturalizada de las relaciones de género.

Como ya es sabido, la desigualdad social entre varones y mujeres y la división sexual del trabajo se asientan sobre una naturalización de las identidades tradicionales de género que hace aparecer como «natural» lo que no es más que una construcción social arbitraria de lo biológico y del proceso reproductivo. Así, bajo los tipos de discursos presentados, sobre todo bajo los dos primeros, subyacen los mismos esquemas interpretativos; unos esquemas que muestran que la mujer madre sin actividad extradoméstica y el varón ausente del hogar por el trabajo siguen siendo aún «lo natural» para la mayoría de los hombres españoles, y que a partir de ahí valoran otras posiciones como degeneraciones de ese modelo, de esas identidades tradicionales. Así, su discurso muestra cómo se tolera a la mujer que ocupa puestos laborales de bajo nivel, aunque se la ve de forma ambivalente: por una parte, se valora su aportación a la economía doméstica, pero, por otra, se la descalifica como trabajadora y se la acusa de «autolimitarse», de ser «la típica conservadora acojonadilla»; si la mujer no lo hace, y aspira a puestos de responsabilidad, entonces se la ve llena de ambición y revanchismo contra los varones; por último, si «llega» a puestos de responsabilidad laboral se la percibe como un ser virilizado, como una degeneración de la imagen tradicional de la feminidad, o como mujer pero sin las mínimas capacidades para desempeñar ese puesto.

(Sólo los varones favorables a los cambios que se están produciendo en la condición femenina son conscientes del peso que tienen aún estos esquemas preceptuales, de la misma manera que son conscientes de que los cambios sociales profundos sólo pueden tener lugar si ellos se implican activamente en el cuestionamiento y la transformación de la identidad masculina tradicional.)

Por otra parte, la manera en que opera la naturalización de las relaciones de género revela que la asimetría y los patrones de desigualdad están estrechamente vinculados con la arraigada asociación entre masculinidad y poder que se establece en nuestras sociedades (véase, por ejemplo, Valcárcel, 1991, 2001).

Algunas autoras han mostrado cómo la interiorización de esta asociación se pone de manifiesto en la propia manera de hablar de los varones. Como muestra Irigaray (1990), los sujetos masculinos tienden a acaparar en el discurso el papel de agente de las acciones, incluso cuando esta función no está inducida semánticamente. Así, cuando en las muestras recogidas por Iriga-

ray, Violi, Stephenson, Calkins y Swenson (Irigaray, 1990) se les pide a los varones que construyan frases a partir de la consigna: vestido/blusa/falda-se-ver, éstos optan por construcciones en las que se atribuyen el papel de sujetos del discurso y agentes de la acción, antes que dejar a la mujer ese papel. Producen así enunciados como: «Me veo en un vestido y me da la risa»; «Me veo en un vestido púrpura»; «Para los hombres no es normal verse con una falda»; etc. Mientras que enunciados como «La mujer/ella se ve bien con una falda» son mucho menos frecuentes en el discurso masculino.

Esta estrategia de apropiación del papel de agente, que produce como consecuencia un discurso autocentrado y egocéntrico, ha sido señalada por otras autoras, entre las que destaca Tannen, quien lo considera propio de los varones, por cuanto para ellos el habla es un medio para preservar su independencia y negociar su estatus dentro de la jerarquía.

Para finalizar, podemos considerar un ejemplo muy clarificador de la pervivencia de esta asociación entre masculinidad y poder —propia no sólo de los varones, sino también de muchas mujeres— y que se centra en el nuevo modelo de dirección que hemos estudiado en las organizaciones laborales. Este modelo de mando, denominado «democrático» o «transformacional», destaca porque ha incorporado algunas características atribuidas tradicionalmente a las mujeres —como tener «mano izquierda», marcar menos las distancias, ser menos impositivo o comunicar mejor—. La incorporación de estos rasgos podría llevar a pensar que su difusión y arraigo favorecerían la presencia de las mujeres en puestos de dirección y responsabilidad laboral. Ahora bien, contra lo que cabía esperar, hemos observado que los varones, ciertamente, pueden permitirse incorporar estos rasgos; en cambio, si son las mujeres las que los exhiben, se afirma que no son rasgos de profesionalidad, sino de debilidad o capacidad de manipulación. Y, por el contrario, si no incorporan dichos rasgos, las mujeres directivas son presentadas muy a menudo exacerbando los rasgos de la masculinidad más tradicional, como si hubieran perdido todos sus atributos, especialmente los positivos, al llegar a posiciones de dirección (para un análisis en profundidad, véase Martín Rojo y Gómez Esteban, 2002). Compárense los dos ejemplos siguientes, producidos en un grupo de mujeres empleadas de la Administración:

Creo que los *hombres*, los jefes, lo ha dicho ella, utilizan más mano izquierda. O sea, *las cosas te las dicen muy bonitas*. Bueno, en mi caso concreto en el otro lado. Pero, vamos, que los hombres te saben llevar a su ese. *La mujer te dice: «Oye, hay que hacer esto así»*. Y hay que hacer esto así, y no se preocupa de decirte más...

—...pero, bueno, yo no entiendo que...

—...por lo menos, en mi caso concreto no

—...no entiendo que, hay que hacer esto; ¿por qué hay que hacerlo?, le digo yo. Yo, si no entiendo que se haga claramente. Eso, es ser tajante.

¿Y las demás que opináis?

—Pues... bueno, mi trabajo, lo mejor es que tiene que tirar papeles encima de mi mesa y decirme algo. Cuando me lo encarga *mi jefe es más agradable.* A lo mejor *se queda cinco minutos hablando conmigo y preguntándome* por mis cosas...

—...efectivamente.

—A mí me da la impresión de que las jefas quieren que se separe; lo que es el mundo de la vida privada y tal del mundo del trabajo.

Pero ¿no acaban de conseguirlo?

—No. Es que, además, mi jefa en mi caso me pregunta directamente, y no me exige, pero sí que presiona para que le cuente todo lo que pasa alrededor mío. Luego, tengo la sensación de que lo utiliza un poco en mi contra. O sea, para cuando...

—Son muy liantas.

—...sí. Eso, muy lianta...

—...tremendamente liantas. *Ya, lo somos por naturaleza.* Pues imagínate encima con poder (Grupo de discusión de mujeres en puestos intermedios en la Administración).

De manera que la importancia atribuida a los nuevos modelos de liderazgo y a la buena comunicación con los empleados y colaboradores no implica, como cabría esperar, que el mando femenino encuentre menos resistencias. Y ello porque la posibilidad de mantener una buena comunicación con los subordinados y los iguales y obtener su reconocimiento está condicionada por un modelo dominante de ejercicio del poder y el mando que es masculino; y lo es, incluso, en el campo de los ideales, de lo imaginario, como muestra el que la excelencia laboral venga representada para las empleadas por un «hombre ideal», como hemos tenido ocasión de apreciar.

El análisis de ejemplos como los anteriores, así como de los materiales de formación de directivos/as de las escuelas de negocios más importantes de nuestro país, señala cómo la influencia de la visión androcéntrica del mundo parece ser tan poderosa que las cualidades positivas que se necesitan para el desempeño idóneo de puestos de poder sólo pueden ser patrimonio de los varones, aun cuando, como en el caso que nos ocupa, algunas de ellas hayan sido atribuidas secularmente a las mujeres. La modificación de la visión del poder[9] y la ruptura de su asociación con un único género parecen, pues, tareas pendientes, pero necesarias, para que surjan y arraiguen identidades de género más inclusivas y más enriquecedoras.

Conclusiones

Los datos que nos proporciona la investigación actual sobre las relaciones de género y los discursos que circulan sobre esta cuestión muestran, por un lado, la pervivencia del sexismo y del androcentrismo en la lengua y en el discurso, pero, a la vez, que las relaciones tradicionales de género y los discursos que reflejan actitudes discriminatorias y sexistas están siendo puestos en cuestión; de ahí que no sea difícil encontrar testimonios de la resistencia a sus manifestaciones y consecuencias. Estos cambios están en conexión con la paulatina legitimación del discurso femenino y el fortalecimiento progresivo de la posición social de la mujer.

A pesar de este refuerzo, y como el pensamiento feminista lleva años señalando, el reparto asimétrico de los espacios público y privado y sus roles correlativos sigue ejerciendo un papel fundamental en la subordinación de la mujer. El análisis de las entrevistas y los grupos de discusión que hemos citado en este tex-

9. Conviene destacar que no sólo impera la asociación entre masculinidad y poder, sino también una visión del poder que lo asimila básicamente a la dominación del otro. De ahí que cuando la mujer llega a posiciones de mando se la vea transformada; «ya no es la misma», se dice, entonces se comenta que «se pasa de ambiciosa», que es «superagresiva», que «pisa», «machaca», expresiones que muestran, además, cómo en nuestra cultura el poder es siempre equiparado a dominación y, por ello, la mujer que lo detenta es mala, «malísima», dicho incluso por algunas mujeres con poder (en este sentido, véase Gómez Esteban, 2001).

to muestra cómo la presencia de las mujeres en el mundo laboral, y sobre todo su acceso a puestos de responsabilidad, produce aún controversias y reacciones encontradas. Estas controversias se plasman en discursos y prácticas sexistas que siguen colocando a las mujeres en una posición de subordinación, haciendo patente así que todavía persiste la invisibilidad de la mujer y otras formas de discriminación.

El hecho de que la asimetría y la invisibilidad sigan siendo hoy dominantes incide en la producción de nuevos y viejos discursos identitarios tanto entre varones como entre mujeres. Ambos géneros, y especialmente las mujeres, aparecen embarcados en esta tarea de problematización de los modelos tradicionales y de gestación de nuevos modelos. Resulta significativo, sin embargo, recordar que, mientras que las mujeres parten de una situación de sujeción, los varones lo hacen de una posición de dominación. A pesar de ello, en ambos casos se encaminan hacia posiciones y discursos de apertura.

La clave última de estas trayectorias, pero también de las rémoras y resistencias que se aprecian en este proceso, parece radicar en la asociación entre poder y masculinidad. Una nueva comprensión del poder y de su relación con el género puede resultar, por tanto, un factor básico tanto en la redefinición de las relaciones entre hombres y mujeres como en la modificación de las mentalidades y comportamientos tradicionales.

Es evidente que desde la escuela se puede contribuir a no reproducir y a modificar los discursos y usos lingüísticos que contribuyen a mantener a las mujeres en una posición de desigualdad. Desde esa institución es posible minar el sexismo y, muy especialmente, el androcentrismo, negándose a reproducir las prácticas sobre las que se sustenta y cuestionando sus bases. Se trata de modificar los esquemas perceptivos e interpretativos que imperan sobre las relaciones de género, y los modelos sociales asimétricos, propiciando una educación más igualitaria en la que se rompa esa asimetría y desigualdad a través de ejemplos y modelos nuevos que fomenten patrones y modelos identitarios más inclusivos y enriquecedores. La escuela, la institución social más igualitaria, debe conformarse como un foro abierto en el que se puedan vencer comportamientos que marginan —como puede ser la resistencia femenina a hablar en público— y desde el que se favorezcan comportamientos menos autocentrados y más basa-

dos en la cooperación; si bien, por supuesto, la escuela no puede hacerlo sola ni esto es todo lo que habría que cambiar.

Referencias bibliográficas

American Psychological Association (1975), «Guidelines for non-sexist use of language», *American Psychologist*, nº 30, págs. 682-684.

Bengoechea, M. (2000), «Historia (española) de unas sugerencias para evitar el androcentrismo lingüístico», *Discurso y Sociedad*, vol. 2, nº 3.

Benwell, B. (2002a), «Is there anything new about these lads? The textual and visual construction of masculinity in men's magazines», en L. Littosseliti y J. Sunderland (2002), págs. 149-173.

— (2002b), *Masculinity and the men's lifestyle magazine*, Sociological Review Monograph Series, Oxford, Blackwell (en prensa).

Bernis, C., Demonte, V., Garrido, E., Calbet, G. y Torre, de la I. (comps.) (1991), *Actas de las VII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Madrid, Instituto Universitario de la Mujer y Universidad Autónoma.

Bonino, L. (1994), «Los varones y el cambio de las mujeres», en VV. AA., *Reparto de responsabilidades familiares y conciliación de la vida familiar y laboral*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

Calero Fernández, M. A. (1990), *La imagen de la mujer a través de la tradición paremiológica española (Lengua y cultura)*, tesis doctoral presentada en la Universidad de Lérida.

— (1991), «Los sexos y el sexo de los tacos. Una cuestión etnolingüística», en Bernis y otros (comps.), *Actas de las VII Jornadas de Investigación Interdisciplinar. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Madrid, Instituto Universitario de la Mujer y Universidad Autónoma, págs. 377-386.

Callejo, J. y Martín Rojo, L. (1994-1995), «La promoción de la mujer a puestos de responsabilidad laboral: resistencias discursivas», *Sociología del Trabajo*, nº 23, págs. 55-71.

Coleman, R. O. (1971), «Male and female voice quality and its relationship to vowel format frequencies», *Journal of Speech and Hearing Research*, nº 14, págs. 565-577.

Connell, R. W. (1995), *Masculinities*, Oxford, Polity (traducción parcial en Lomas, 2003).

Crosby, F. y Nyquist, L. (1977), «The female register: an empirical study of Lakoff's hypotheses», *Language in Society*, nº 6, págs. 313-322.

Edley, N. y Whetherell, M. (1999), «Negotiating hegemonic masculinity: Imaginary positions and psycho-discursive practices», *Feminism and Pshychology*, vol. 9, nº 3, págs. 335-356.

Fairclough, N. (1992), *Discourse and social change*, Cambridge, Polity Press.

Feliú Arquiola, E. y otras (1999), «Decálogos comunicativos para la nueva mujer. El papel de las revistas femeninas en la construcción de la feminidad», *Revista iberoamericana de Discurso y Sociedad*, nº 3, Barcelona, Gedisa.

Fernández Lagunilla, M. (1991), «Género y sexo: ¿controversia científica o diálogo de sordos?», en Bernis y otros (comps.) (1991), *Actas de las VII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Madrid, Instituto Universitario de la Mujer y Universidad Autónoma, págs. 319-328.

Fowler, R. (1991), «Discrimination in discourse: gender and power», en *Language in the News*, Londres, Routledge, págs. 91-109.

García Messeguer, A. (1988), *Lenguaje y discriminación sexual*, Madrid, Montesinos.

— (1991), «Sexo, género y sexismo en español», en Bernis y otros (comps.) (1991), *Actas de las VII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Madrid, Instituto Universitario de la Mujer y Universidad Autónoma, págs. 329-342.

Gómez Esteban, C. (2001), «El poder y la toma de decisiones», en VV. AA., *Las mujeres en el año 2000: hechos y aspiraciones*, Madrid, Instituto de la Mujer/Ministerio de Asuntos Sociales, págs. 123-132.

Gómez, C., Martín, L. y Callejo, J. (2002), «Mujeres en puestos de decisión: modelos y prácticas de mando», informe elaborado para el Instituto de la Mujer, Madrid.

Gómez, C., Martín, L., Callejo, J. y Delgado, J. M. (1994), *La imagen de la mujer en situaciones de competitividad laboral*, informe elaborado para el Instituto de la Mujer, Madrid.

Instituto de la Mujer (1989), *Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

Irigaray, L. (1990), *Sexes et genres à travers les langues*, París, Grasset.

— (1993), «Importance du genre dans la constitution de la subjetivité et de l'intersubjetivité», *Langage*, nº 111, pág. 1.224.

Johnson, S. y Meinhof, U. (comps.) (1997), *Language and masculinity*, Oxford, Blackwell.

Lakoff, R. (1975), *Language and woman's place*, Nueva York, Harper and Row (trad. cast.: *El lenguaje y el lugar de la mujer*, Barcelona, Hacer, 1981).

— (1982), «Language and woman's place», *Language in Society*, nº 2, págs. 45-80.

Lazar, M. (1993), «Equalizing gender relations: a case of double-talk», *Discourse and Society*, vol. 4, nº 4, págs. 443-465.

— (2002), «Consuming personal relationships: The achievement of femenine self-identity through other centeredness», en L. Littosseliti y J. Sunderland (2002), *Gender identity and discourse analysis*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, págs. 11-128.

Littosseliti, L. y Sunderland, J. (2002), *Gender identity and discourse analysis*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

Lomas, C. (comp.) (2003), *¿Todos los hombres son iguales?*, Barcelona, Paidós.

Martín Rojo, L. (1998a), «The politics of gender: agency and self-reference in women's discourse», en J. Blommaert y Ch. Bulcaen (comps.), *Political Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, págs. 231-254.

— (1998b), «Intertextuality and the construction of a new female identity», en M. Bengoechea y R. Solá Buil, *Intertextuality/Intertextualidad*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares.

Martín Rojo, L. y Callejo Gallego, J. (1995), «Argumentation and inhibition: sexism in the discourse of Spanish executives», *Pragmatics*, vol. 5, nº 4, págs. 455-484.

Martín Rojo, L. y Gómez Esteban, C. (2002), «Discourses at work: when women take on the role of managers», en R. Wodak y P. Weiss, *Theory and Interdisciplinarity*, Macmillan/Palgrave.

Martín Rojo, L., Gómez, C. y Santamarina, C. (1995), *Estrategias de pareja, identidad y contexto doméstico en directivos/as y profesionales liberales*, Madrid, Informe elaborado para el Instituto de la Mujer.

Martín Rojo, L. y Whittaker, R. (comps.) (1998), *Poder-Decir o el poder de los discursos*, Madrid, Arrecife.

McConell-Ginet, S. (1988), «Language and Gender», en F. Newmeyer, *Linguistics: The Cambridge Survey*, vol. IV, *Language: The Sociocultural Context*, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 75-99 (trad. cast.: *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, vol. IV, *El lenguaje: contexto socio-cultural*, Madrid, Visor, 1990-1992).

Ministerio de Educación y Ciencia (1988), *Guía didáctica para una orientación no sexista. El uso no sexista del lenguaje*, Madrid, MEC, págs. 47-71.

Nissen, U. (1991), «Sí, primera ministro. ¿Influye la feminización de los títulos de profesión en la interpretación del masculino en sentido extensivo?», en Bernis y otros (comps.) (1991), *Actas de las VII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Madrid, Instituto Universitario de la Mujer y Universidad Autónoma, págs. 343-362.

Perissinotto, G. (1982), «Lingüística y sexismo», *Diálogos*, nº 18, págs. 30-34.

Pujolar, J. (1997), *De què vas, tio?*, Barcelona, Empúries.

— (2000), *Language, heteroglossia and power. A sociolinguistic study of youth culture*, Berlín, Mouton.

Scheman, N. (1980), «Anger and the politics of naming», en S. McConell-Ginet, R. A. Borker y N. Furman (comps.), *Women and language in literature and society*, Nueva York, Praeger.

Sunderland, J. (2002), «Baby entertainer, bumbling assistant and line manager: Discourse of paternal identity in parentcraft text», en L. Littosseliti y J. Sunderland (2002), *Gender identity and discourse analysis*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

Tannen, D. (1994), *Talking from 9 to 5: How women's and men's conversational styles affect who gets heard, who gets credit, who gets done at work*, Nueva York, William Morrow.

Valcárcel, A. (1991), *Sexo y filosofía. Sobre «Mujer» y «Poder»*, Barcelona, Anthropos.

— (2001), «La presencia de mujeres en la toma de decisiones relevantes: los retos del futuro», en VV. AA.: *Las mujeres en el año 2000: hechos y aspiraciones*, Madrid, Instituto de la Mujer/Ministerio de Asuntos Sociales, págs. 113-122.

Wetherell, M. y otros (1987), «Unequal egalitarianism: A preliminary study of discourse concerning gender and employment opportunities», *British Journal of Social Psychology*, nº 26, págs. 59-71.

Wodak, R. (1997), *Gender and discourse*, Londres, Sage Publications.

TERCERA PARTE

OTRAS MANERAS DE SER HOMBRES (LA COEDUCACIÓN DE LAS IDENTIDADES MASCULINAS)

MASCULINIDADES Y ADOLESCENCIA[1]

*Erick Pescador Albiach**

Durante los últimos años aparecen datos preocupantes referidos a las diferencias entre los géneros: resultados académicos, elección de especialidades profesionales, asertividad, motivación, etc. Los varones están abandonando los estudios antes y con peores resultados que las mujeres. Pero esto es sólo el síntoma de un problema con mayor trasfondo.

Las personas que más de cerca viven estos procesos de diferenciación y reducción de posibilidades vitales por cuestión de género son las y los educadores, y en muchas ocasiones es desde aquí desde donde proviene la demanda de intervención y seguimiento. Entre otras cuestiones resaltan el creciente abandono de sus estudios por parte de los varones y la pronta incorporación a un mercado laboral (de forma precaria), frente a la creciente competitividad y al mayor éxito académico de las mujeres (Barragán, 1998).[2]

1. Este texto constituye una actualización de una conferencia dictada en el Congreso «Los hombres ante el nuevo orden social» que, organizado por Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer), se celebró en Donostia-San Sebastián el 13, 14 y 15 de junio de 2001.

* Erick Pescador Albiach es sociólogo, sexólogo, especialista en género de masculinidades y coordinador del Grupo de Estudios sobre Género y Masculinidades (GEGM). Ayudante de Investigación en el Proyecto Arianne sobre Masculinidad y Educación. Correo electrónico: erickp@jazzfree.com

2. Resultados del Proyecto Arianne «Ampliar los horizontes masculinos y femeninos: Las expresiones de las masculinidades en la adolescencia» (1995-1998). En el Informe del citado Proyecto podemos encontrar datos sobre la nueva actitud de los varones adolescentes frente al estudio y su necesidad de reforzar su identidad masculina desde el dinero y no desde el conocimiento académico.

El futuro que se dibuja pasa por una proletarización de los varones y una culturización y capacitación de las mujeres. También sucede que no todas las mujeres acceden fácilmente al mercado laboral a pesar de su mayor y mejor formación, y si lo hacen es siempre percibiendo salarios inferiores, y con la imposibilidad de alcanzar altas cotas de poder y dirección en el seno de las empresas (Gil Calvo, 1997, pág. 43 y sigs.). Estas desigualdades básicas se integran y reproducen a través de las escuelas y de las estructuras de género en las que los adolescentes se socializan. Existe un cambio social importante de las mujeres, pero los hombres no han iniciado movimiento alguno, lo que paraliza un ajuste adecuado de las estructuras sociales hacia la igualdad.

Este texto es el resultado de una investigación diseñada para identificar las ideologías y las concepciones espontáneas de jóvenes de entre 14 y 18 años con relación a la creación y el mantenimiento de las masculinidades. Los datos se han recogido por medio de entrevistas clínicas semiestructuradas, según el método piagetiano (Piaget, 1993), y también de grupos de discusión (Ibáñez, 1992). La investigación se ha realizado en los últimos tres años[3] y ha contado con la participación de 126 jóvenes de 3° y 4° curso de Educación Secundaria Obligatoria en Santa Cruz de Tenerife, Valencia y Madrid. Además se incluye una experiencia de intervención realizada posteriormente en un centro de Educación Secundaria en Sagunto (Valencia).

Una investigación con adolescentes sobre ideologías y concepciones

A la vista de esta realidad, que se plasma cada día más claramente en las aulas, aparece la necesidad de definir qué ideologías y qué concepciones son las dominantes relacionadas con el género y cómo éstas pueden determinar o no los resultados académicos, el comportamiento diferencial en lo doméstico y en lo público, la expresión pública y privada de la masculinidad, las relaciones inter e intragénero y las estrategias para el cambio de

3. El proceso de recogida de datos y su análisis comienza en octubre de 1998 y culmina en noviembre de 2001.

la condición de género a favor de la igualdad y la equidad entre mujeres y hombres.[4]

Analizamos el significado y las consecuencias de las ideologías y concepciones que las y los jóvenes plantean con relación a las masculinidades y el género. Al final, y para completar el estudio, aparecen una serie de propuestas de cambio para los currículos que, a nuestro entender, facilitarían el cambio hacia la igualdad minimizando, en la medida de lo posible, algunas de las consecuencias más perniciosas de la diferenciación de género.

La obtención de los datos y su análisis se realiza teniendo en consideración cinco ámbitos que para nosotros son clave, partiendo de un estudio preliminar y siguiendo la metodología de consenso entre tres jueces expertos. Surgen todos de un análisis previo de la expresión del tradicional conflicto en torno a la polarización genérica y a la definición de lo masculino. Los ámbitos son los siguientes: Académico, Doméstico *versus* Público, Expresión pública y privada de la Masculinidad, Relaciones intra e intergénero y Estrategias para el cambio. En especial, centramos nuestra atención en cómo las estructuras de género influyen en el comportamiento y el desarrollo de las y los jóvenes, dentro de los ámbitos que a continuación señalamos.

Desde la perspectiva de lo *académico*, analizamos no sólo los resultados o el nivel de fracaso, sino también la preferencia y elección de asignaturas optativas en el nuevo plan de enseñanza para 3° y 4° de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y cómo estos factores pueden estar definidos desde las identidades de género patriarcales. Este ámbito es de vital importancia, ya que fue su observación en la escuela lo que dio lugar a los estudios preliminares, en concreto en relación con las dificultades de aprendizaje de los varones y su alto índice de fracaso escolar.

Al hablar de ámbito *doméstico* y de *ámbito público* confrontamos dos espacios de poder tradicionalmente asumidos como femeninos y masculinos respectivamente. Podría parecer que esta oposición ya no existe y que hombres y mujeres comparten de igual modo ambos lugares de poder, pero la realidad es bien distinta, lo que justifica atender a factores sutiles como la distribución de las tareas en el hogar, las representaciones de lo femenino y masculino

4. Estos cinco ámbitos constituyen el cuerpo central de la investigación tanto en la recogida de datos como en su análisis y en la posterior intervención.

que se hacen dentro de la casa, la expresión de la paternidad y la maternidad, y la distribución del ocio. Por otro lado, constituye uno de los indicadores más cotidianos que nos dice cuánto ha cambiado la sociedad en relación con la igualdad entre géneros.

El tercer ámbito se refiere a cómo se visualiza y aprende la masculinidad tradicional y cultural, o lo que es lo mismo, a la representación social de la *experiencia masculina*, de la masculinidad aprendida y reforzada desde lo cotidiano. Los hombres, y las mujeres por imitación del modelo imperante, resignifican el éxito y la violencia como indicadores pertenecientes a un género dominante. En este apartado también analizamos el androcentrismo presente en el lenguaje y en el comportamiento deseado o imitado por mujeres y por hombres. Además, existe un apartado específico dedicado a la expresión y el mantenimiento de las diferencias; en especial analizamos la necesidad de los hombres de negar lo femenino para reforzar su identidad. Por último, atendemos a la homofobia como factor determinante en el aprendizaje de la masculinidad, que aparece como un gran fantasma que hace inseparables cuestiones de orden distinto, como la identidad de género y la preferencia sexual.

Completando la expresión de la masculinidad, en el cuarto ámbito tratamos la interacción entre personas del mismo y de distinto género, y cómo éstas responden a la norma social y cómo se expresan: ¿qué tipo de dificultades origina una perspectiva masculinizada de las *relaciones inter e intragénero*? El ámbito comprende las relaciones de amistad, amor y sexualidad, aun teniendo conciencia de que los conceptos no definen realidades estrictamente separadas, ya que en lo cotidiano se superponen y combinan.

Por último, hablando de *estrategias para el cambio*, damos un repaso a lo que podría ser un cambio hacia la igualdad que se propugna desde los medios públicos, pero que sólo en contadas ocasiones se manifiesta en lo cotidiano o en lo privado, se habla pero no se interioriza. Se pregunta en este apartado por el grado de conciencia para el cambio, por las explicaciones que chicas y chicos dan a las realidades de discriminación y por las estrategias reales con las que cuentan para realizar esos cambios hacia la igualdad real entre los géneros.

Tratándose de temas tan extensos e interconectados como los aquí tratados, resulta lógico que el trabajo de investigación sea abierto, participativo, interactivo y no reducible a lo meramente

numérico. El tipo de metodología empleada es, por lo tanto, básicamente cualitativa y se ha partido de un análisis fundamentado en dos estudios: en el primero se trabaja sobre las ideologías derivadas de los grupos de discusión mixtos y monogenéricos (tres grupos por centro). En el segundo estudio se analizan las concepciones espontáneas surgidas de entrevistas personales a diez chicas y diez chicos en cada centro educativo.

Punto de partida

Aunque la investigación se realiza con chicas y chicos, la pretensión última es poder intervenir específicamente con los chicos. El perfil de varón adolescente se nos muestra conflictivo y con dificultades de cambio, al contrario que en el caso de las mujeres, que sí poseen una mayor conciencia crítica frente a estos temas.

Una representación del varón adolescente más habitual podría definirse atendiendo a los siguientes rasgos:

1. Ámbito académico:

   - Entre 14 y 20 años.
   - Animadversión por los estudios y lo formal.
   - Prefieren las asignaturas tecnológicas y prácticas.
   - Resultados académicos muy por debajo de los de sus compañeras.
   - Dedican poco o ningún tiempo a los estudios.
   - Rechazan a quienes estudian y no pretenden cursar estudios superiores.
   - Interés por tener dinero cuanto antes y un puesto de trabajo.
   - Creen tener más posibilidades para encontrar y mantener un trabajo.
   - Falta de motivación. Falta de deseos por nada específico. Futuro incierto.

2. Ámbito doméstico *versus* público:

   - Aversión a las tareas domésticas (sólo las hacen si la madre les obliga).

- Prefieren pasar el tiempo fuera de casa con los amigos.
- Falta de orden y limpieza como signo de rebeldía y orgullo masculino.
- No saben cómo educarían a sus hijas/os.
- Su ocio se centra en el fútbol y en salir con los amigos.
- Creen que no existe discriminación laboral o que cada vez es menor.

3. Ámbito de la expresión pública y privada de la experiencia masculina:

   - El éxito consiste en ganar mucho dinero, ser famoso y ligar mucho.
   - Nada tiene valor si no es público y notorio.
   - Se consideran naturalmente más violentos y agresivos que las mujeres.
   - Sus valores son masculinos. No se cuestionan su posición de poder.
   - Se diferencian de las mujeres por no ser débiles y sentimentales.
   - Para ser viriles deben rechazar e ironizar lo femenino.
   - Rechazo profundo de los comportamientos «femeninos» en los varones.
   - Dificultades de expresión oral y falta de habilidades conversacionales.

4. Ámbito de las relaciones inter e intragénero:

   - Valoran la amistad y buscan amigas para poder contarles sus intimidades.
   - Dificultad para expresar sentimientos y emociones más allá de la rabia.
   - Son los que toman la iniciativa para ligar.
   - Valoran negativamente a las chicas que salen con muchos chicos.
   - Piensan que las chicas rechazan el sexo y que ellos deben demandarlo.

5. Ámbito de las estrategias para el cambio:

   - No creen en la necesidad del cambio hacia la igualdad.

- Si apoyan el cambio es desde el eslogan y sin recursos o estrategias.
- Explican la discriminación porque «ha sido siempre así».
- Creen que las diferencias son producto de la educación y la costumbre.
- Dicen ser objeto también de determinadas formas de discriminación.
- Como estrategia, plantean el trabajo conjunto de hombres y mujeres.

Entendemos que mujeres y hombres reciben una educación diferenciada que fomenta conflictos de identidad y coarta las libertades de elección a lo largo de sus vidas. La estructura diferenciada de géneros dificulta (especialmente en los varones) las relaciones personales y la construcción de una identidad personal sólida y, por tanto, la autoestima y la motivación por el cambio. De algún modo estamos educando a varones adolescentes inmersos en el conflicto y la apatía, incapaces para relacionarse y con un profundo miedo a equivocarse.[5]

En consecuencia, el problema que se plantea en esta investigación y en la posterior intervención es doble. Por un lado, el análisis y la comprobación de las dificultades que genera el actual sistema de representación del género en la escuela, a la vista de las graves diferencias. Por otro lado, el planteamiento crítico del origen de esos conflictos y la posible elaboración de pautas educativas que corrijan las circunstancias discriminatorias y las dificultades de entendimiento entre mujeres y hombres.

El sistema educativo, como uno de los agentes socializadores básicos, crea y sostiene ideologías y concepciones espontáneas que definen los roles de género de mujeres y hombres. Es durante la adolescencia (entre los 12 y los 18 años) cuando estas construcciones simbólicas de la realidad toman su mayor expresividad y se asumen e integran dentro de la vivencia de la sexualidad, de las relaciones personales y de los proyectos de vida, y de los comportamientos habituales. Es decir, las ideologías y las concepciones espontáneas, aprendidas o reforzadas en la escuela en

5. Una muestra de lo dicho es la reiterada presencia de varones en la Jefatura de Estudios, donde parecen habitar de forma continuada, y su aplastante mayoría numérica en las clases de diversificación curricular.

torno a la identidad y la condición de género, troquelan la individualidad generando modelos de comportamiento que aparecen en nuestra sociedad como problemáticos.

El feminismo ha creado la mitad de un largo cambio y la feminidad ha sido puesta en duda, reconstruida, criticada y modificada. La mujer accede de forma lenta pero continua a posiciones y poderes sociales antes vedados por su género. Sin embargo, la masculinidad tradicional y lo masculino y el propio sistema patriarcal-androcéntrico-capitalista no se han cuestionado y se asumen como modelos valiosos también por las mujeres. De este modo, el conjunto de valores que rige nuestra sociedad sigue siendo básicamente el mismo.

El espacio social queda definido entonces en términos masculinos, ya que el origen de nuestra sociedad es patriarcal. Esto supone una transformación de las mujeres hacia modelos masculinizantes y la pérdida de modelos alternativos para los hombres (si es que alguna vez los hubo). Los varones ven su masculinidad amenazada y se sienten molestos, pero no atisban camino alguno para el cambio y ven sus lugares de poder «invadidos» por las mujeres. El resultado de tal proceso es el caos de las masculinidades y la anulación y desvalorización de todo aquello considerado tradicionalmente femenino, por ejemplo: lo privado y doméstico, el cuidado y la educación de la progenie, etc. (Lomas, 2003).

Las capacidades académicas vienen determinadas por la asunción de un rol masculino o femenino, al igual que las temáticas seleccionadas para el estudio. El fracaso escolar de los varones es muy superior al de las mujeres y crece especialmente en la adolescencia. La motivación por el éxito académico que expresan los varones es inferior en comparación con el crecimiento que experimenta en las mujeres. Se exige mayor rendimiento a las mujeres debido a la sospecha de las madres y de los padres de que en el mundo laboral ellas lo tendrán más difícil.

El espacio doméstico sufre el abandono también de las mujeres en pos de una mayor ocupación del espacio público. Para los varones es impensable el flujo contrario y, como consecuencia, nadie quiere ser identificado con lo que la sociedad no valora (todo lo tradicionalmente femenino). Lo doméstico queda deshabitado, con todo lo que ello supone para la crianza y el cuidado de las hijas y de los hijos. Los roles femeninos y masculinos se entrecruzan, pero siempre desde la consideración de que un hom-

bre pierde prestigio al tomar roles tradicionalmente femeninos, mientras que una mujer gana una mejor consideración social al entrar en el mundo del trabajo y de lo público (por derecho aún considerado masculino). Se ejercen una paternidad y una maternidad ausentes. La mujer siempre tiene la conciencia de estar en territorio ajeno en el mundo de los negocios e instala otro techo de cristal que le impide llegar a lo más alto.

El ocio queda reservado para los varones, mientras que las mujeres no disponen de él por duplicar su jornada entre lo público y lo privado, o no se creen con derecho a poseerlo. Es por eso por lo que la mayoría de las actividades de ocio se diseñan para los varones. Las adolescentes tienen más restricciones horarias para su ocio y se supeditan a la realización de las tareas de la casa o de la escuela; para los chicos, en cambio, no es así. A pesar de la creciente entrada de la mujer en el mundo laboral, continúa existiendo una importante discriminación laboral relativamente aceptada por la sociedad. Tal discriminación entiende que la mujer posee menor capacidad para aquellos trabajos que tengan que ver con el estudio, la gestión o la fuerza física, mientras que sí son consideradas dentro del espacio del cuidado, la educación y lo doméstico, siempre percibiendo sueldos inferiores. Todo puede verse reflejado en las ideologías y concepciones actuales de los y las adolescentes, como si de una foto en blanco y negro se tratase.

Nada de esto puede evolucionar hacia un cambio sin modificar antes la expresión pública de los valores masculinos, sean éstos representados por mujeres o por hombres. Si no surge una idea distinta de varón no es posible que la mujer y el hombre convivan desde la igualdad y la equidad y abandonen modelos y roles de género castrantes. Los modelos tradicionales de varón generan una idea estereotipada del éxito que no deja lugar a la mujer. A un tiempo, potencia los comportamientos violentos y agresivos en los varones que son imitados por las mujeres, ya que, a pesar del rechazo aparente ante dichos actos, la violencia es considerada en nuestra sociedad como un mecanismo útil para alcanzar objetivos. El androcentrismo y la lucha entre los géneros refuerza las diferencias entre hombres y mujeres. La homofobia aparece como otra de las claves para reforzar la identidad masculina y es ejercida también por las mujeres.

Las relaciones entre los géneros están mediatizadas por la definición de género, por lo que aparecen modelos diferentes y fre-

cuentemente antagónicos de amistad, amor y sexualidad, impidiendo la formación de modelos coincidentes, complementarios o compatibles. También la relación entre personas de un mismo género se ve afectada por estas predeterminaciones sociales, en especial en la relación entre los varones, donde la intimidad, el cariño o la proximidad física quedan anuladas.

Consideramos que los varones no poseen ni motivación ni estrategias para el cambio hacia la equidad, ya que no existen modelos de varón socialmente reforzados (dado que la competitividad es muy elevada). Tampoco existe una conciencia de la necesidad de cambio, y si existe es sólo desde la apariencia del eslogan social de un feminismo en pleno desarrollo, pero que aún no ha calado en la conciencia individual. Ni mujeres ni hombres pueden dar explicación a la discriminación y la diferencia, lo que hace de esta circunstancia algo aún más abstracto y más complicado de cambiar.

Los resultados alcanzados son ricos y diversos. Sin embargo, intentaremos centrarnos en tres puntos clave:

- Las paradojas de las masculinidades en el siglo XXI: crisis y cambios del modelo tradicional de masculinidad.
- La expresión de las emociones en varones adolescentes y la génesis de la violencia.
- La aplicación práctica de los resultados y la creación de una conciencia crítica frente a las masculinidades.

Las paradojas de las masculinidades en el siglo XXI: crisis y cambios del modelo tradicional de masculinidad

Los hombres no existen

Etimológicamente, «masculino» se asocia a *macho*, cuya raíz proviene del latín *masculus*, diminutivo de *mas, maris*, de igual significado. Sus derivados son: machango, machona, machota, machón. Machorra: «estéril» (1495, Diccionario Español-Latino de Nebrija). Cultismos: masculino (1438, *Corbacho*, de Martínez de Toledo), del latín *masculinus*; masculinidad. Emascular, del latín *emasculare* («castrar»): emasculación. Compuestos: machihembrar (Corominas, 1961).

Como adjetivo: «[...] Todo ser dotado de órganos fecundantes. Propio del varón o animal macho. Conjunto de cualidades en que consiste ser masculino o muy masculino» (Moliner, 1966).

Masculinidad: «Es todo aquello que se identifica o tiene calidad de masculino. Consideramos que lo masculino es lo propio del varón o del animal macho. Como adjetivo puede aplicarse a todo ser dotado de órganos fecundantes» (*Diccionario Ilustrado de la Lengua Española*, 1974).

Si entendemos como varón a aquel hombre que representa y sostiene lo masculino y representa la masculinidad, por oposición *no* son varones quienes no representan lo masculino o lo muy masculino, quienes están castrados, quienes no hacen cosas propias del animal macho o quienes no posean órganos demostradamente fecundantes.

En consecuencia, del conjunto de los varones de una sociedad determinada, pongamos por ejemplo la nuestra, no son tales:

- Las personas que no representan lo masculino en el sentido tradicional y tal y como lo definen las normas sociales y las ideologías que las sustentan.
- Los hombres que aun siendo masculinos no son muy masculinos.
- Las mujeres que aun siendo masculinas carecen de órganos fecundantes.
- Los niños y los ancianos que siendo o no masculinos no pueden demostrar que sus órganos son fecundantes.
- Los hombres de cualquier edad que por cualquier condición no pueden fecundar o que no hacen cosas propias del varón.

Sería necesario añadir a lo citado en los diccionarios todo aquello que se muestra en las ideologías de hombres y mujeres de nuestra sociedad, sea o no contradictorio con la tradición y la norma social que define el género:

- Los hombres no lloran: si lloras no eres hombre.
- Los hombres no son débiles: si expresas lo que sientes eres débil, si sientes no eres hombre.
- Los hombres son más hombres si erectan y eyaculan en el fondo de la vagina: si ése no es tu objetivo o tu práctica sexual favorita no eres hombre.

- Los hombres son más hombres cuando son padres de hijos varones.
- Los hombres no son mujeres: si haces cosas de mujer ya no eres hombre.
- Los hombres tienen el poder (político, económico, social, etc.): si no tienes poder no eres hombre.
- Los hombres son fuertes y agresivos: si te muestras pacífico no eres hombre.

El término «masculinidad» aparece por vez primera en 1734, en el tercer volumen del Diccionario de Autoridades de la RAE (Real Academia Española) y se define como «la calidad que *constituye o diversifica el sexo masculino*. Latín *Masculinitas*. Deriva de "másculo"».

En nuestra sociedad la masculinidad *constituye* más que *diversifica* a los varones. Esto significa que socialmente sólo existe una forma adecuada de representar la masculinidad, y si no corresponde con la tuya entonces no eres un *hombre de verdad.*

Ese modelo de hombre de verdad se expresa claramente en las ideologías y concepciones de los adolescentes frente a la masculinidad. Como resultado de la investigación realizada podríamos definir de la siguiente manera esa masculinidad partiendo de estos mandatos sociales y sus interrelaciones:

- No ser mujer.
- Aparentar.
- Competir (ser el mejor).
- Ser fuerte.
- Representar el poder.
- Ser infalible.
- Sostener la responsabilidad.
- Tomar siempre la iniciativa.
- Residir en una búsqueda continua (seguir buscando en lugar de encontrar).

Se trata de un modelo tradicional y creado desde la estructura patriarcal pero aún vigente en nuestro tiempo, y así lo expresan los adolescentes varones. La masculinidad se entiende como *lo opuesto a ser mujer* o a la representación de lo femenino, no así al contrario. Ser mujer es una categoría segura que no precisa de

un opuesto para identificarse. Cuando preguntas en qué consiste ser un hombre ellos siempre responden «no ser mujer», mientras que ellas lo explican desde el comportamiento o las características físicas.

Para poder ser viril se precisa un alto grado de fingimiento y un continuo *aparentar*, ya que no siempre pueden cumplirse las expectativas externas e internas. Como hombre no sólo tienes que mostrar lo que eres, sino lo que puedes llegar a ser: más fuerte, más capaz, etc. En definitiva, debes ser el mejor y competir para lograrlo, no puedes permitir que otro hombre o una mujer te superen.

«*Ser fuerte* y no llorar, no expresar signos de flaqueza o debilidad», este mandato conduce fácilmente a los varones a no expresar ningún sentimiento profundo bajo la convicción de que eso los haría débiles. En un entierro, el «cabeza de familia» debe llevar la responsabilidad del acto y «ser fuerte», «mantener el tipo», no expresar sus sentimientos de tristeza y no derrumbarse para aparentar seguridad y estabilidad a pesar de la dureza de los hechos. De este modo el varón adolescente aprende de su padre cómo debe sostener el llanto de su madre y retener el propio.

Para poder representar el *poder* tiene que vestir, hablar y comportarse de un modo determinado, y eso los adolescentes lo saben. Antes era el traje y la corbata, ahora son las marcas de ropa cara y la moto o el móvil último modelo. En todo caso deben investirse del poder que les confieren determinados usos y objetos. El dinero es el símbolo del poder y es un valor supremo en nuestra sociedad; los chicos deben alcanzarlo por encima de otros fines, por ejemplo el estudio. Cuando preguntas por sus sueños y deseos las respuestas son muy similares: «Un trabajo... mucho dinero... poder comprar lo que yo quiera...».

Según el mandato social un hombre tiene que ser el poseedor del conocimiento y de algún modo se le confiere la imposible virtud de la *infalibilidad*. Los hombres deben ser capaces de cualquier cosa y tener conocimientos acerca de todo. Raras veces un hombre contesta a una pregunta compleja con un simple «no lo sé», o dice no ser capaz de realizar alguna tarea. Para ilustrar lo que digo basta recoger las palabras de algunas chicas de 16 años en uno de los grupos de Sagunto: «La mejor forma de conseguir que un chico haga algo es decirle que no es capaz de hacerlo».

La herencia social del patriarcado también recae sobre la masculinidad presente en forma de *responsabilidad*, es decir, los chicos, por el hecho de ser hombres, se sienten responsables del éxito en las relaciones sexuales, de la casa en ausencia de otro varón de mayor edad, de la toma de decisiones frente al grupo, etc. Esta sobrerresponsabilización contribuye gravemente a la apariencia de fortaleza y de omnisapiencia.

De igual modo sucede con la actitud continuamente propulsiva. Ellos deben liderar el grupo desde la risa, la broma, la acción, pero siempre en activo y tomando la *iniciativa*. No pueden permitir que una chica ocupe ese puesto de liderazgo desde la acción y por ello siempre compiten con las chicas y con sus propios compañeros.

Por último, esa continua actividad y necesidad de mostrar y probar su identidad masculina obliga a los varones a estar instalados en el movimiento y en un viaje eterno sin llegar jamás a puerto y sin disfrutar de la travesía. Mientras el príncipe azul comía perdices y era feliz con su amada en los cuentos y dibujos animados diseñados para chicas, las historias de chicos acababan con el caminar del héroe hacia el horizonte en busca de nuevas aventuras[6] (Sanz, 1995, págs. 83-92).

Existe también un factor que no aparece a primera vista. Se trata de la *identidad oculta* de cada varón, que siempre está presente con independencia de las normas y la obligada apariencia y que es precisamente el factor con el que comenzamos nuestro trabajo de crítica y cambio.

Creemos en la existencia de formas alternativas y no predeterminadas de ser varón que se apoyan en esa diversidad oculta. Detrás de cada representación de hombre adulto o adolescente se esconde una persona harta de la interpretación y de no poder contactar profundamente consigo mismo y con otras personas (atrapado dentro de una coraza de miedo). En la socialización

6. En este sentido resulta realmente interesante el desempeño de los roles en series como *Candi, Oliver y Bengi, Manga* y en cualquier otro tipo de dibujos animados japoneses, donde se muestra claramente la sumisión de las mujeres, la competencia salvaje de los varones o las relaciones de poder entre razón y emoción. La sociedad japonesa posee una tradición patriarcal y capitalista llevada al extremo (el nivel de suicidio entre los adolescentes es muy elevado) y, sin embargo, entra en nuestras casas sin vigilancia a través del 80 % de los tebeos y las series televisivas de dibujos animados que consumimos en España y Europa.

de la masculinidad tradicional se oculta al individuo y se deja salir a la norma para evitar la burla o el ostracismo. Sin embargo, descubrir gran parte de esa identidad oculta constituye el punto de partida para el cambio de los hombres hacia una sociedad más igualitaria y menos esclavizada por la injusta estructura de género. Cuando los varones sean capaces de desconectar de la norma, lo racional y lo que se espera de ellos en el ámbito público y tomen contacto con lo íntimo, con las emociones y con los sentimientos, estaremos comenzando el cambio.[7]

Los valores sociales y la estructura de género apoyan un modelo único de ser hombre, y la paradoja aparece cuando nadie puede alcanzar ese modelo. Por tanto, la identidad masculina está siempre puesta en duda. *Ser hombre* no es un estado, sino un proceso de búsqueda continua. Los varones adolescentes representan de igual modo esa búsqueda sin sentido. Es un viaje a ninguna parte intentando ser un *hombre de verdad*, cuando en realidad los hombres de verdad no existen.

¿No existe la diversidad?

Nos equivocamos al hablar de masculinidad en singular. Al decir *masculinidad* y no *masculinidades* estamos presuponiendo la singularidad del término, de tal modo que parece como si sólo hubiera una forma correcta y adecuada de representar lo masculino y de ser hombre, y socialmente así es. Sin embargo, la diversidad cultural de nuestro mundo nos permite analizar diversos matices en el comportamiento de género en las distintas sociedades.

> La diversidad masculina persiste de un extremo al otro del mundo a pesar de la creciente occidentalización (Badinter, 1992, pág. 44).

Entre las culturas occidentales y orientales, por ejemplo, la diversificación social es mayor y, por tanto, podemos encontrar formas muy distintas de ser hombre y de mostrar la virilidad. Mien-

7. En esta línea llevo trabajando los dos últimos años con grupos de hombres (adolescentes y adultos) con espectaculares resultados. No existe una demanda abierta de grupos de reflexión de hombres, pero, cuando se crean las circunstancias adecuadas, éstos surgen y se reproducen de forma natural como expresión de una incipiente necesidad (Pescador, 2000).

tras que en la sociedad española los jóvenes demostraban su virilidad cumpliendo el servicio militar, colocándose frente a un toro, bebiendo hasta perder la consciencia o realizando cualquier otra acción de riesgo, en la sociedad china la virilidad se alcanza por el respeto y por un comportamiento honorable y en ocasiones sumiso frente a los varones más ancianos: quien pierde su honor pierde su masculinidad.

La multiculturalidad se muestra entonces como un factor que amplía el concepto reducido de masculinidad. Por otra parte, Gilmore (1994) afirma que trasciende una idea continua de ser hombre y que ésta viene determinada entre otros factores por la existencia, en todas las culturas, de pruebas para obtener su masculinidad. La masculinidad[8] siempre está en duda y depende de la superación de dichas pruebas, distintas en cada caso pero con una misma finalidad. Se trata de demostrar ante el entorno social que se poseen las capacidades de un adulto varón, aunque esas capacidades y pruebas varíen según el entorno. Hay una tendencia a unificar una forma concreta de ser hombre para evitar la diversidad y la supuesta confusión que conllevaría.

Por otro lado, dentro de cada sociedad existen individuos capaces de sentir y de pensar, cuyas características circunstanciales y vivenciales les hacen diferentes a otros, a pesar de la creciente hegemonía del comportamiento humano. Muchas veces existe un mayor parecido entre una mujer y un hombre que entre dos hombres.

Montoya (1998) analiza la masculinidad en Nicaragua y su vinculación con la violencia y habla sobre «la identidad masculina hegemónica en Nicaragua» haciendo referencia a una «masculinidad asignada», que no es otra cosa que «la forma legítima y que sirve de medida según el contexto sociocultural» para saber cómo se ha adquirido o no la condición de varón adulto (Connell, 1998).

Pero aún a pesar de la asignación social y de la tendencia cultural, «cada uno tiene su propia percepción y vivencia de lo que significa "ser hombre". Cada uno vive ese "deber ser hombre" de la masculinidad hegemónica de manera distinta de acuerdo con sus otras condiciones de vida determinadas por la clase, la raza, la etnia, la edad, la preferencia sexual, la época histórica, etc.» (Montoya, 1998, pág. 16).

8. A esta masculinidad en singular de arraigo cultural y puesta a prueba es a lo que denominaremos *masculinidad tradicional.*

A ese largo etcétera añadiríamos la *subjetividad* como elemento aglutinador de la variabilidad y de la homogeneidad. Cada varón está representado por una parte del modelo social de masculinidad y por la diversidad de su identidad más profunda como persona, como ser irrepetible. Los varones atienden a dos parámetros que definen su forma de «ser hombre». Por un lado, los aspectos sociales que parten de lo homogéneo y, por otro, el que parte del individuo en relación con su medio y sus condiciones particulares, que diversifica la idea de masculinidad y por tanto la pluraliza.

> La autoidentidad —es decir, la percepción de sí mismos— se conforma por la conciencia que el sujeto tiene de sí mismo en relación con el mundo, pero también se construye a partir de la identidad asignada por la cultura y el medio social (*ibid.*).

El término *masculinidad* va ligado a diversos valores y reconocimientos sociales que jerarquizan lo masculino sobre lo femenino. La masculinidad es por tanto una cualidad de mayor valor y representatividad social que su antónimo, la feminidad. Ser masculino tiene aún hoy un sobrevalor positivo, mientras que lo femenino puede ser utilizado incluso como contravalor: «Él es un poco femenino» o «Es demasiado femenino».[9]

El patriarcado divide y determina los espacios de poder entre los géneros. Reproduce la idea positiva y valorada de «masculinidad» y de «lo masculino» a través de afirmaciones o requerimientos como «sé un hombre de verdad» o «debes ser un auténtico hombre», indicando que la acción contraria a la norma es ser «poco hombre» o «femenino», lo que haría perder todo el valor a la persona.

La sociedad castiga severamente, a través de la vergüenza y del ostracismo, todas las transgresiones de los hombres frente a lo masculino, preservando toda norma androcéntrica que asegura la reproducción de un sistema de poder arcaico desde y para los varones y en oposición a las mujeres y a lo femenino. Es decir, no ser o no demostrar «ser hombre» se identifica con ser femenino, y por tanto

9. El valor de lo masculino a través del lenguaje muchas veces queda oculto por lo cotidiano y tradicional del mismo. El lenguaje masculiniza la realidad y determina lo que es prioritario, deseable y posee un mayor valor. Decimos «masculino y femenino», «hombre y mujer», y nunca «femenino y masculino», «mujer y hombre». Al revés nos suena hasta extraño.

está desprovisto de valor social. La masculinidad no surge por sí misma, sino como oposición y negación de lo femenino (Marqués, 1991). Ante esta perspectiva, ¿qué hombre podría desear un cambio?

> Generalmente los machos aprenden lo que no deben ser para ser masculinos antes que lo que pueden ser [...]. Muchos niños definen de manera muy simple lo que es la masculinidad: lo que no es femenino (Hartley, citado en Badinter, 1992, pág. 51).

Todas estas definiciones presentan un modelo único para ser hombre, una masculinidad singular que no permite la variedad, castiga la disidencia e impide la innovación. Como hemos comprobado en nuestro estudio y a pesar de las pretensiones homogeneizadoras de nuestra sociedad occidental, masculinidades hay tantas como personas que las representan, al igual que feminidades, sólo es preciso abrir los canales para que se expresen.

En definitiva, la *masculinidad* como adjetivo significa poder, no ser femenino y no poder decir con libertad lo que se siente. Como sustantivo representa a personas y cosas, a actitudes y comportamientos que tienen asignado el símbolo positivo frente al sustantivo *feminidad*, que representa un símbolo negativo o sin valor social. Pero también la palabra «masculinidades» representa a todos los varones, a sus actitudes y formas de pensar, que hoy no coinciden más que en su diversidad.

El proceso de socialización aparece como una pieza clave de la construcción de la *masculinidad hegemónica* y como un límite cuando el individuo se expresa, siente, percibe y piensa como persona antes que como hombre. Pero, en último término, será la persona (como ente singular e irrepetible) quien asuma o no ese modelo de comportamiento o alguna otra forma diversa de mostrar su masculinidad. Pero el interrogante es, por tanto, el siguiente: ¿puede un adolescente elegir entre la masculinidad tradicional o expresar la diversidad y particularidad de otras masculinidades?

Dificultades y refuerzos frente al modelo tradicional de masculinidad

El modelo tradicional de masculinidad está en crisis, pero el modo de ser hombre no se ha modificado. El modelo alternativo

al hombre tradicional se presenta como un deseo más que como una realidad. Quizá contraponiendo ventajas e inconvenientes del modelo existente podríamos hallar la respuesta al inmovilismo del modelo patriarcal tradicional.

Partiendo de la investigación antes mencionada y de trabajos posteriores,[10] hemos hallado una serie de elementos que definen las dificultades que implica la expresión de la masculinidad tradicional y los refuerzos que la sociedad crea para su conservación frente a otros modelos alternativos de masculinidades.

Dificultades que aparecen al representar la masculinidad tradicional

Los adolescentes expresan las dificultades (véase la figura 1, en la pág. sig.) para ser hombres a partir de la queja. La queja frente a las mujeres y a otros hombres. Por ejemplo, hay un cierto hastío ante la necesidad de llevar siempre la iniciativa, ser los mejores o demostrar y aparentar que pueden con todo a pesar de que no deseen aceptar todos los retos.

A la hora de relacionarse tienen dificultades para expresar sus sentimientos, miedos y debilidades y creen no poder permitírselo, sobre todo delante de otros compañeros. Es como si necesitaran «mantener el tipo» a todas horas y sólo en contadas ocasiones pudieran soltar y relajar un tono excesivo de tensión y apariencia. Esto se expresa en la dificultad para decir «no» o en la imposibilidad de no aceptar un reto:

> [...] la mejor forma de hacer que un chico haga lo que tú quieras es picarlo y decirle que no puede hacerlo...
>
> Los chicos son muy fáciles. Ellos siempre tienen ganas de lo mismo.[11]

10. Experiencias como las realizadas en Sagunto (Valencia) en investigación e intervención educativa con adolescentes varones de entre 14 y 20 años (véase el apartado de la página 141).

11. Comentarios de mujeres de entre 14 y 18 años de un instituto de Bachillerato en Madrid.

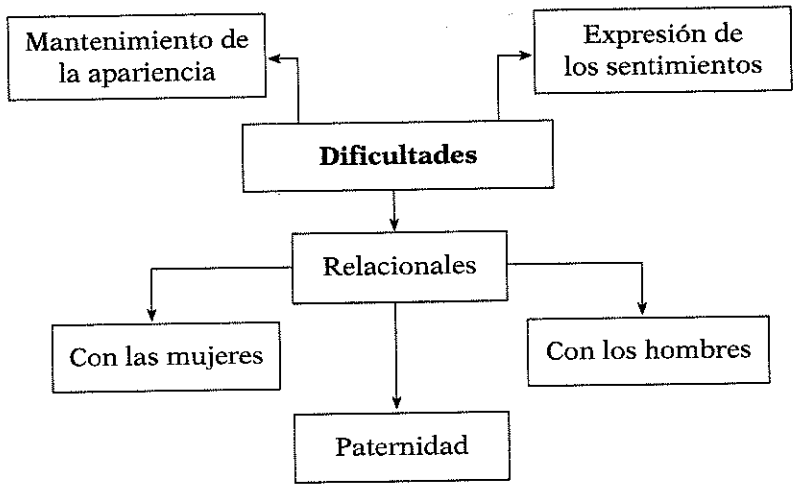

Figura 1

En el sexo, ocurre algo paradójico y triste. Muchos chicos manifiestan en confianza su dificultad para sentir placer en una relación sexual en la que toda la iniciativa y la responsabilidad deben asumirla ellos. Son ellos quienes deben dar el primer paso, llevar el preservativo y buscar el lugar adecuado.[12]

Mantener y sostener un modo de vida prefijado por la sociedad supone una continua dificultad, pero en el caso de los varones el castigo por no respetar la apariencia significa poner en duda su identidad como hombre. Existe un alto grado de contención de las emociones y de los sentimientos, y esto termina generando rabia y agresividad contra uno mismo y contra las demás personas.

Al mantener la apariencia de fortaleza y poder un hombre jamás puede mostrarse débil. Expresar los sentimientos abiertamente, incluso en la intimidad, se entiende en nuestra sociedad como un signo de debilidad, de modo que siempre debemos ir de «duros» capaces de resolverlo todo.

Con semejante grado de fingimiento las relaciones y los vínculos son los primeros espacios afectados (además del propio espacio). Con las mujeres las relaciones se muestran muy complejas

12. Extracto del *Taller de Masculinidades y Convivencia*, realizado en un centro de Educación Secundaria de Sagunto, Valencia (España).

porque, una vez roto el vínculo materno-filial, hombres y mujeres somos educados y aprendemos a sentir de formas diferentes, como si perteneciéramos a dos culturas diferentes: una subcultura femenina y otra subcultura masculina (Sanz, 1997, págs. 26 y sigs.). Desde la sexualidad, pasando por la pareja y por la forma de ver el mundo, se crean dos formas opuestas de vivir con ciertas dificultades para la conciliación y la creación de espacios de paz e igualdad.

Si un hombre intenta comunicarse profundamente con otro hombre, lo más probable es que no obtenga respuesta o ninguno de los dos esté preparado para escuchar ni para hablar, quizá porque no pueden ni escucharse a sí mismos. Al hablar del amor los chicos entrevistados decían que les resultaba mucho más fácil charlar de estas cosas con una amiga, mientras que con un amigo sólo podía irse de borrachera para olvidar las penas de amor.

En el supuesto ejercicio de la paternidad el vínculo no es afectivo, sino funcional y de protección: «Hijo, ¿cuánto dinero necesitas?», «¿Por qué mis hijos no me hablan si yo les he dado siempre todo lo que me han pedido? No lo entiendo». Un gran porcentaje de los chicos que participaban en los grupos de discusión manifestaban la imposibilidad de mantener una conversación con sus padres sobre sentimientos. Al preguntarles por un supuesto ejercicio de la paternidad en un tiempo futuro sólo respondieron desde la funcionalidad de su papel: «Darles lo que necesitasen... educarlos bien... no castigar tanto». Cualquier demostración de cariño sería como un símbolo de debilidad y vulnerabilidad.

Si este modelo de masculinidad conlleva tantas dificultades, ¿por qué mantenerlo?

Refuerzos del modelo masculino tradicional

Todas las normas culturales que marcan lo que debe ser un «hombre de verdad» están sustentadas por valores aprobados socialmente. De este modo, el machismo y el sexismo, como expresión de las ideologías patriarcales, refuerzan una forma de ser y actuar *políticamente incorrecta*, pero valorada desde las raíces de nuestra cultura. Su forma de operar es más sutil, pero sigue presente en cada interacción.

El machismo se expresa de diversas formas para preservar el valor de lo masculino. Pueden ser más o menos visibles socialmente: la violencia contra las mujeres sería la más explícita y la microviolencia (Bonino, 1998) a través del lenguaje una de las implícitas. El machismo y el sexismo perpetúan un modelo patriarcal de dominación infravalorando y menospreciando lo femenino y a las mujeres. También son la expresión del miedo a ser o a parecer mujer, el rechazo a lo femenino como símbolo de debilidad. El rechazo a lo femenino se expresa como una reafirmación de la identidad masculina. La misoginia es un valor social. Odiar y rebajar a la mujer frente al hombre es un mandato de la cultura judeocristiana para mantener las jerarquías.

La homofobia, de igual modo, es un odio a lo femenino representado en una figura masculina. Nuestra sociedad es, por tradición, homofóbica. Si ser femenino es ser débil, ¿qué puede ser más terrible que un hombre que debe aparentar fortaleza represente el papel de la debilidad?

Todos los elementos reflejados en la figura 2 funcionan como refuerzo de la masculinidad tradicional porque quien los respeta

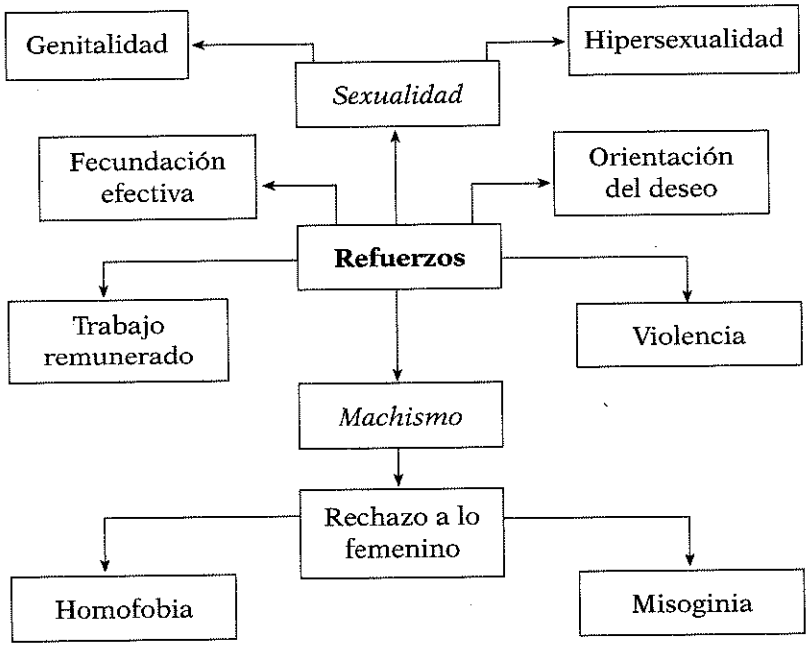

Figura 2

recibe el apoyo social, más o menos tácitamente. Si un hombre no posee un trabajo remunerado ya no es tan hombre. Si un hombre cobra menos dinero que su mujer, o está en el paro mientras su mujer trabaja, recibe el rechazo y el castigo de su entorno social: «Ése es un vago, lo mantiene su mujer». Al revés, esta frase sería impensable.

Un hombre debe ser violento porque la violencia es un valor social útil para alcanzar objetivos, demostrar la fortaleza y mantener el poder. Tanto es así que en todos los centros en los que se ha investigado o intervenido hay frecuentes situaciones de violencia entre chicos, pero también, y de forma creciente, entre chicas (con brazos rotos y peleas salvajes).[13] Todavía es un valor positivo e imitable.

Un hombre es más hombre si es capaz de fecundar, más todavía si el bebé es un varón. Hay una importante dosis de apoyo para los que son o van a ser padres e indiferencia y cierta extrañeza y rechazo para quienes no lo son todavía a determinadas edades. La fecundación efectiva aparece como una prueba de hombría.

Sólo una orientación del deseo heterosexual puede obtener la aprobación social. Entre los varones adolescentes (también en los adultos) aparecen juegos de demostración de su heterosexualidad y de su hipersexualidad genital para dar signos de poder, fortaleza y competencia frente a otros hombres, todos símbolos de virilidad que aún hoy tienen mayor aceptación que ninguna otra expresión de las masculinidades; por ejemplo, competir por el tamaño del pene, el número de conquistas, etc. Un hombre viril será respetado y admirado; un hombre cuya sexualidad no sea esencialmente genital, que no sea hipersexual y que no esté siempre dispuesto para el coito no será un hombre de verdad.

Los refuerzos de la masculinidad tradicional aparecen como un arma de doble filo: por una parte, atajan el miedo y las dificultades e inseguridades de esa búsqueda continua de una identidad de la que antes hablábamos, pero, por otro lado, la no aceptación de alguno de esos refuerzos implica un inmediato castigo social.

En resumen, el modelo tradicional de masculinidad no ha cambiado porque la estructura social que lo sustenta sigue siendo la misma que lo creó. Se nos muestra una apariencia de cam-

13. Estos episodios de violencia entre mujeres son comentados con sonrisas y apoyados por otras mujeres y hombres como un mecanismo lícito de «defender al novio frente a la otra que se lo quería levantar».

bio y de abandono de viejas normas y estructuras, pero nuestra sociedad no es igualitaria, lo femenino no representa a ningún poder y los valores que sustentan la estructura de género no se han modificado. La mujer ha dado un paso hacia adelante en la búsqueda de la igualdad, pero los hombres siguen en el mismo lugar y conscientemente no ven las ventajas del cambio aún residiendo en la crisis. Muchos hombres con deseos de cambio y con ganas de acabar con el modelo que les oprime tienen miedo de romper con un modelo sin alternativa. Prefieren instalarse en la razón abandonando la emoción, en la rabia limitando sus relaciones afectivas y en la seguridad de un modelo que profundamente no desean. Son muchas las supuestas ventajas del poder visible de los hombres, pero son mayores los inconvenientes invisibles. Si trabajamos desde la visibilización de las ventajas del cambio y los inconvenientes de la permanencia, quizás encontremos mayores refuerzos para el cambio hacia la equidad.

La expresión de las emociones en varones adolescentes y la génesis de la violencia

La socialización de los sentimientos

Ser hombre implica seguir las reglas sociales y las normas de comportamiento impuestas por el colectivo y por la tradición cultural, pero también pensar y sentir de una forma determinada. Aprendemos a sentir como varones, a vestir como varones, a no expresar el cariño, el miedo o cualquier otro sentimiento que se identifique con la debilidad. La comunicación desde el corazón no es segura, la razón y la ciencia deben guiar nuestros actos, y expresar lo que sentimos y no lo que debemos sentir es peligroso. Debemos demostrar nuestra masculinidad, pasar la prueba que la sociedad nos impone.

Sin embargo, ahora el proceso de socialización de los varones carece de ritos de paso que le permitan adquirir o apoderarse de su identidad masculina, tal y como sucede en otras culturas y sucedía hasta hace poco en la nuestra. Colocarse frente al toro, tirar cohetes, cobrarse la primera pieza de caza, la propia mili, etc. servían en los pueblos como rito perfecto de paso de niño a hombre. Formas de demostrar el valor.

Los sambia de Nueva Guinea «son un pueblo obsesionado con la masculinidad, a la que consideran altamente problemática, así como un dilema y una penitencia». Por tanto, la virilidad ha de inducirse artificialmente en los muchachos vacilantes. Para proceder a este estado seguro de masculinidad creciente, los más jóvenes deben ingerir el semen de los adultos mediante una felación; de este modo la «semilla» dará lugar a un varón grande y fuerte (Gilmore, 1994, pág. 148).

La mujer es mujer y no necesita entrar en competencia para serlo. La naturaleza le concede un rito de paso seguro: la menarquia (primera regla).[14] Ninguna otra mujer pone en duda su feminidad ni su identidad. No tiene que demostrar nada a nadie porque no es su obligación alcanzar o superar nuevos retos, sino que socialmente se plantea como un añadido de autosuperación y no como un mandato.

A lo largo de toda la socialización se modelan los sentimientos y el comportamiento del varón patriarcal, que son entre otros los representados por algunas ideologías concretas:

En la primera infancia:	«No llores».
Al llegar a la escuela:	«Tienes que ser el mejor, no vas a dejar que te ganen las chicas».
En la adolescencia:	«Deberías salir más con chicas».
Desde el lenguaje:	«Dile a los hombres que vayan sentándose en la mesa que la comida ya está».
Frente al amor:	«No te enamores que es una locura».
	«Si te dejas llevar te harán daño».
Frente a las mujeres:	«Todas las mujeres te quieren cazar».
	«Todas las tías son unas putas».
En el trabajo:	«Tienes que ganar mucho y ser rico y famoso».
	«La vida es competencia, ganar o morir».
En el matrimonio:	«Tú llevas los pantalones, tú decides».
	«Cuidado no vayas a ser un calzonazos».

El modelo de masculinidad patriarcal que predomina (véase la figura 3, en la pág. sig.) modela una serie de sentimientos y los

14. Los problemas de identidad en la mujer vienen parejos a las últimas reglas y al comienzo de la etapa de la menopausia.

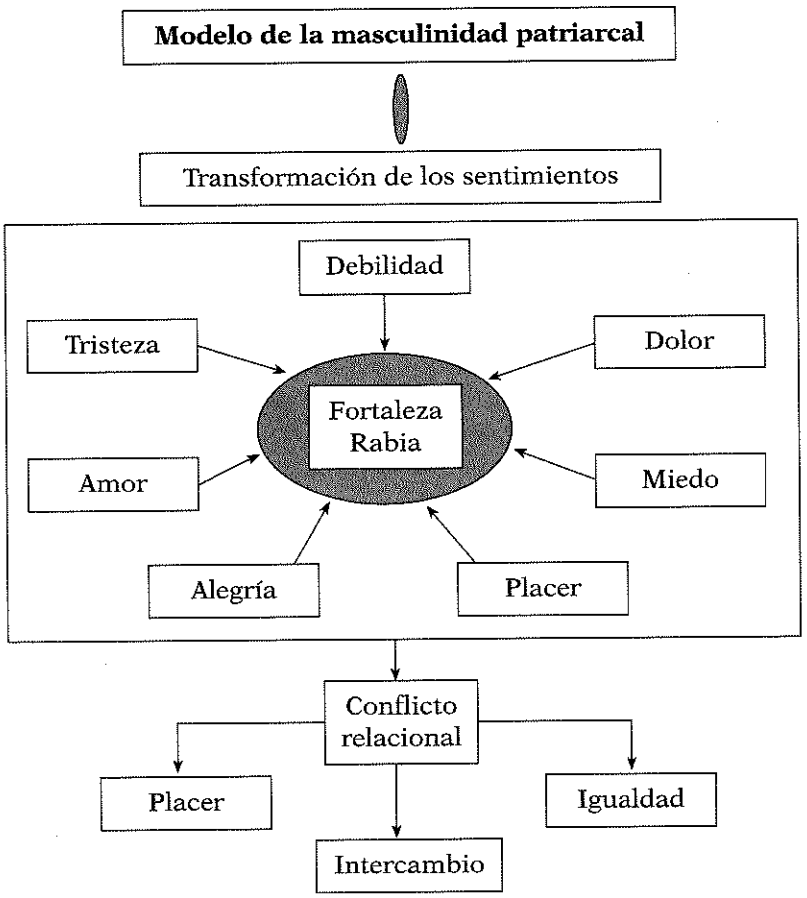

Figura 3

transforma para reforzar la identidad del varón frente a cualquier atisbo de debilidad (creando otras debilidades). La tristeza y el dolor deben convertirse en fortaleza y contención. Un hombre no puede sostener siempre la tristeza o el dolor porque no sabe, el miedo le invade, pero éste tampoco le está permitido. Sólo le enseñaron a negar sus emociones, no a atravesarlas y permitírselas. Un hombre no puede mostrar siempre fortaleza frente al amor porque perderá a la persona amada. Tampoco puede resistirse a la alegría o al placer porque ninguna relación personal sería viable y placentera. Pero tampoco puede dejar de ser hombre y de defender su virilidad aprendida. ¿Qué sucede cuando el varón «no da la talla»?

Cuando un varón cree no dar la talla y su máscara de fortaleza se resquebraja, aparece la rabia en forma de impotencia. La rabia se transforma fácilmente en violencia y en agresividad, lo que le permite recobrar falsamente una situación de seguridad y fortaleza.

Desde la fortaleza resulta imposible la comunicación en términos de igualdad, el intercambio y los vínculos en clave de paz y, por tanto, también el placer y la sexualidad. La rabia acaba igualmente con los vínculos, pero tiene el efecto perverso de hacer recuperar un tanto de poder ficticio frente a las demás personas. De un varón instalado en la contención y en la «fortaleza de espíritu», capaz de no llorar ni en el entierro de sus más queridos, surge un varón temido y distante.

El varón adolescente copia a la perfección el modelo y expresa sus sentimientos a través de la contención y de la violencia, tal como aprendió de sus mayores y de la televisión. Esto le genera graves dificultades relacionales debido a la obligatoriedad social de representar un modelo de hombre que, a lo mejor, ni desea ni comparte.

Resulta fundamental crear un espacio de reflexión entre varones para cultivar una conciencia crítica frente al modelo masculino establecido. Por medio de intervenciones programadas en los centros educativos se puede propiciar estos espacios.

Apreciaciones globales

Se confirma que existe un conflicto abierto entre mujeres y hombres por y desde la desigualdad y la jerarquía que establece la estructura de género. Por una parte, encontramos un modelo de igualdad no alcanzada, aunque sí simbolizada y teorizada con la ayuda del feminismo, pero que por el momento no trasciende hasta las y los adolescentes, lo que nos indica que algo en el sistema impide la integración de los cambios ideológicos aparentemente consolidados.

La masculinidad patriarcal persiste sin formas alternativas consistentes. El resultado de los cambios iniciados por la mujer hacia una cultura igualitaria resulta insuficiente y lo conseguido hasta ahora precisa de una revisión y modificación. La masculinidad como constructo social no ha sido sometida al cambio y a veces tampoco a la crítica. En muchas ocasiones y de forma poco

consciente reforzamos su perpetuación, en lugar de propiciar su cambio o destrucción.

Estamos en una sociedad en tránsito de la dominación masculina a la equidad real, pero aún queda mucho camino por recorrer, como se evidencia en las ideologías conservadoras de las y los más jóvenes. Se adaptan a las exigencias del feminismo, pero no se modifican las bases del conflicto social. A cada paso el patriarcado se filtra en las ideologías que sustentan la vida cotidiana, y sólo existe una apariencia de cambio e igualdad. Mientras esta situación no evolucione hacia un cambio más coherente y real, el horizonte social de la igualdad entre géneros será sólo una farsa, una pantomima y un teatro de apariencia, como el de la supuestamente unificada identidad masculina.

De los estudios y de los trabajos de intervención antes mencionados, se derivan tres tendencias de pensamiento expresadas por medio de las ideologías y las concepciones espontáneas:

Un pequeño porcentaje de los y de las adolescentes mantienen y defienden una ideología patriarcal y machista con relación a las masculinidades (sobre todo, varones). A esta tendencia la denominaremos *tradicional-patriarcal* (8 %).

> Un hombre jamás debe fregar un plato pudiendo hacerlo una mujer.

Otro pequeño porcentaje, sobre todo de mujeres adolescentes, optan por una tendencia feminista que reclama un cambio y rechaza la masculinidad en su expresión tradicional, tanto teóricamente como en la práctica cotidiana. Sería una tendencia *feminista-progresista* (12 %) que choca con la realidad en pleno cambio femenino o inmovilismo masculino.

> Mujeres y hombre pueden fregar los platos.

Por último encontramos una tendencia *mixta* (80 %) que representa a la mayoría de las y los adolescentes. Se expresa desde el eslogan del cambio y de la igualdad, pero tiene un trasfondo de comportamientos cotidianos patriarcales y tradicionales no puestos en duda. Es un sí al cambio y también un no a la modificación de las estructuras sociales que sustentan la definición de género actual.

Un hombre puede *ayudar* a fregar los platos sin dejar de ser hombre.

Yo no soy ni machista ni feminista, pero creo que una mujer puede hacer las mismas cosas que un hombre.

Los hombres son terribles, pero es que también hay unas mujeres que...

La encrucijada entre los dos modelos genera un momento de crisis para la masculinidad tradicional y para las masculinidades individuales, pero no de cambio. Los varones necesitan también un cambio, pero es preciso que descubran las ventajas de ese cambio.

El modelo mixto provoca que, a pesar de la evolución social de los varones en otros aspectos, haya una gran dificultad a la hora de expresar y canalizar las emociones, ya que deben seguir manteniendo el tipo y ser nuevos hombres, pero sin conectar consigo mismos y sin expresar con libertad aquello que sienten. La contención genera tensión, y ésta a su vez da lugar a la rabia y la agresividad, fáciles de expresar para cualquier varón. La violencia aparece consustancialmente unida a la identidad masculina tradicional.

La aplicación práctica de los resultados y creación de una conciencia crítica frente a la masculinidad

Partiendo de la investigación y de los presupuestos teóricos antes expresados, se han realizado tres modelos de intervención consecutivos en centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria. Tomando como ejemplo el más reciente, comentaremos la experiencia llevada a cabo en Sagunto (Valencia) con chicos de entre 14 y 20 años.

En primer lugar se realiza una toma de contacto con el tema a través de un cuestionario abierto:

Cuestionario anónimo

Sexo..... Edad.....

Puedes anotar las respuestas en esta misma hoja por la parte de atrás. Si lo prefieres, basta con reflexionar sobre las preguntas y luego comentar tus respuestas con otras personas. También puedes hacer ambas cosas:

1. ¿Qué cosas puede hacer una mujer que no puede hacer un hombre? ¿Por qué?
2. ¿Qué cosas puede hacer un hombre que no puede hacer una mujer? ¿Por qué?
3. ¿Qué tiene que hacer un chico para llegar a ser un «hombre de verdad»?
4. ¿Quién saca mejores notas: las chicas o los chicos? ¿Por qué?
5. En casa, ¿quién limpia y ordena las cosas? ¿Por qué?
6. ¿Qué significa el amor para los chicos? ¿Y para las chicas? ¿Por qué?
7. ¿Qué significa el sexo para las chicas? ¿Y para los chicos? ¿Por qué?
8. ¿Cómo expresan la rabia y se pelean las chicas? ¿Y los chicos? ¿Por qué?
9. ¿Qué trabajos prefieren las chicas? ¿Y los chicos? ¿Por qué?
10. ¿Qué es lo que cambiarías de la forma de ser de los hombres? ¿Y de las mujeres?

Gracias por tu atención y participación.

Se pretende llamar la atención y provocar la duda y, en consecuencia, el debate. Por ello se redacta de forma controvertida y se abordan temas que son motivo habitual de competencia o enfrentamiento. Con los resultados se analiza el estado del tema y las diferencias posibles en las respuestas de chicas y chicos. Se estudia qué se responde, cómo y desde dónde. Resulta curioso que en estas encuestas los chicos rara vez escriben sus respuestas, tan sólo las comentan.

El segundo paso consiste en intervenir en modo de conferencia o charla participativa. Habitualmente se convoca sólo a hombres, pero, en esta ocasión y con la excusa de trabajar sobre la se-

xualidad y la convivencia, optamos por un trabajo mixto. El ideal de trabajo sería organizar tres grupos (dos segregados y uno mixto), pero a veces resulta difícil cuadrar estas actividades dentro del horario lectivo.

Por último, se realizan varios talleres y se establecen grupos de discusión para analizar y trabajar dos conceptos básicos: la expresión de los sentimientos y las relaciones inter e intragénero. Colateralmente se tratan otros temas, casi siempre dentro de los ámbitos de estudio antes señalados. Por ejemplo, al analizar los sentimientos, se puede hablar de cómo se expresan y canalizan habitualmente, trabajando el tema de la violencia y del miedo.

Tanto en los talleres como en los grupos se parte de la queja frente al modelo de masculinidad tradicional con preguntas como: ¿cómo se sabe que un hombre es un hombre? ¿qué ventajas y qué inconvenientes tiene ser hombre?

Se pretende que los adolescentes sean capaces de generar una crítica frente a lo que son y lo que aparentan y dejen de representar los comportamientos arquetípicos que no deseen, creando así un refuerzo de su autoestima e identidad sin necesitar de la violencia. También se ejercita la empatía con las mujeres y otros hombres, el contacto y el cuidado entre varones, rompiendo con los fantasmas de la homosexualidad y los comportamientos homófobos.

Este tipo de trabajo con la expresión de los sentimientos y la creación crítica de las masculinidades también se realiza con adultos a través de los grupos de hombres. La última frontera es trabajar con los padres los temas que ya elaboramos con los hijos.

Referencias bibliográficas

Álvarez, C. y Delso, A. (2001), *Manual de Prevención de Violencia de Género para Adolescentes*, Madrid, Cruz Roja España.

Álvaro, J. L., Garrido, A. y Torregrosa J. R. (1997), *Psicología Social Aplicada*, Madrid, Alianza.

Amorós, C. (1991), *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona, Anthropos.

— (1994), *Historia de la Teoría Feminista*, Comunidad de Madrid.

Arango, C. (1998), *Conceptos básicos para la intervención comunitaria*, Valencia, Apuntes del seminario de intervención comunitaria en salud mental, Insalud.

Badinter, E. (1992), *XY: La identidad masculina*, Madrid, Alianza.
Barberà, E. (1998), *Psicología del género*, Barcelona, Ariel.
Barragán, F. (1998), *Ampliar los horizontes masculinos y femeninos: Las expresiones de las masculinidades en la adolescencia*, informe inédito.
— (2000), *Violencia de género y curriculum: Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*, Málaga, Aljibe.
Benhabib, S. y Cornell, D. (1990), *Teoría feminista y teoría crítica*, Valencia, IVEI, Generalitat Valenciana.
Bonino, L. (1995), «Los varones y el cambio de las mujeres», *Materiales de trabajo*, nº 27, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Dirección General del Menor y la Familia.
— (1996), «Grupos de Reflexión de Varones», *Modelos Grupales de Psicoterapia*, Madrid, SEGPA.
— (1998), *Micromachismos*, Bruselas, City y Shelter (Euro PRO-Fem, www.menprofeminist.org).
Bourdieu, P. (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
Connell, R. W. (1998), «Enseñar a los chicos: Nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela», *Kikiriki*, nº 47, págs. 52-68.
Corneau, G. (1991), *Hijos del silencio*, Barcelona, Circe.
Corominas, J. (1976), *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, primera edición 1961, Madrid.
Corsi, J. (1995), *Violencia masculina en la pareja*, Buenos Aires, Paidós.
Covarrubias, S. (1994), *Tesoro de la lengua castellana o española*, primera edición 1611, Madrid, Gredos.
Eisner, E. (1992), «Curriculum Ideologies», en Ph. W. Jackson, *Handbook of Research on Curriculum*, Nueva York, Macmillan Publishing Company, págs. 302-326.
Fernández, J. y otros (1996), *Varones y Mujeres: desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*, Madrid, Pirámide, col. «Psicología».
— (1998), *Género y sociedad*, Madrid, Pirámide, col. «Psicología».
Freixa, C. (1998), *Ellos y nosotras*, Barcelona, Icaria.
García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (comps.) (1994), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza.
Giddens, A. (1995), *La transformación de la intimidad*, Buenos Aires, Paidós.
Gil Calvo, E. (1997), *El nuevo sexo débil: Los dilemas del varón posmoderno*, Madrid, Temas de Hoy.
Gilmore, D. (1994), *Hacerse hombre. Concepciones de la masculinidad*, Buenos Aires, Paidós.

Giordan, A. (1993), *Representaciones y concepciones, Curriculum*, nºs 6-7, La Laguna, págs. 5-30.

Golberg, H. (1992), *Hombres, hombres: Trampas y mitos de la masculinidad*, Madrid, Temas de Hoy.

Harris, C. T. B. (1998), *La castración del unicornio: Al encuentro de la identidad masculina*, Madrid, Gaia.

Houston, J. (1993), *La diosa y el Héroe: el viaje como símbolo e iniciación*, Buenos Aires, Planeta.

Hyde, J. S. (1995), *Psicología de la mujer: la otra mitad de la experiencia humana*, Madrid, Morata.

Ibáñez, J. (1989), *Análisis de la realidad social*, Madrid, Alianza.

— (1990), *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*, Madrid, Alianza.

— (1992), *Más allá de la sociología: el Grupo de Discusión*, Madrid, Paraninfo.

Ibáñez Gracia, T. (1996), «Las ideologías y las relaciones intergrupales», en R. Y. Bourhis y J. Leyens, *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*, Madrid, McGraw-Hill, págs. 307-336.

Kaufman, M. (1989), *Hombres, placer, poder y cambio*, Santo Domingo, Taller.

Kreimer, J. C. (1991), *El varón sagrado. El seguimiento de una nueva masculinidad*, Buenos Aires, Planeta.

— (1994), *Rehacerse hombres*, Buenos Aires, Planeta.

Ladi Londroño, M. (1994), *Ética de la ilegalidad*, Cali, Fundación para la investigación en salud y derechos reproductivos de la mujer.

Lomas, C. (comp.) (2003), *¿Todos los hombres son iguales?*, Barcelona, Paidós.

Marqués, J. V. (1991), *Curso práctico para varones sensibles y machistas recuperables*, Madrid, Papagayo.

Moliner, M. (1983), *Diccionario de uso del español*, primera edición 1966, Madrid, Gredos.

Montero, M. (1983), «La psicología comunitaria y el cambio social», Apuntes: Seminario sobre Psicología Comunitaria, Colombia.

Montoya, O. (1998), *Nadando contra corriente: Buscando pistas para prevenir la violencia masculina en las relaciones de pareja*, Managua, Fundación Puntos de Encuentro.

Palmade, G. (1979), *Interdisciplinariedad e ideologías*, Madrid, Narcea.

Pescador, E. (1998), *Talleres sobre Sexualidad y Masculinidades*, México, IX CLASES.

— (2000), *Talleres de masculinidades y emociones: Formas de ser hombre desde el sentir y la escucha*, Perú-Cuzco, X CLASES.

— (2001a), «Taller de Emociones y Masculinidades», Jerez, Primeras Jornadas Estatales sobre la Condición Masculina: Los hombres ante el reto de la igualdad.
— (2001b), «Las nuevas masculinidades: Crisis y cambios para construir una cultura de paz», Lima, Primer Encuentro Internacional de Género, Violencia y Derechos Humanos.
Piaget, J. (1993), *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata.
RAE (1984a), *Diccionario de Autoridades*, edición facsímil 1726-1739, Madrid.
— (1984b), *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
Ramírez, F. A. (2000), *Violencia Masculina en el Hogar*, México D.F., Pax México.
Rigoulet, D. (1996), «Ideología», en P. Bonte y M. Izard (comps.), *Etnología y Antropología*, Madrid, Akal, págs. 358-359.
Sanz, F. (1995), *Los vínculos amorosos*, Barcelona, Kairós.
— (1997), *Psicoerotismo femenino y masculino*, 3ª ed. Barcelona, Kairós.
Stolovitzky, I. y Secades, C. (1987), *Sexualidad y poder*, Buenos Aires, Puntosur editores.
Szil, P. (1997), «Los ciclos vitales en los hombres y sus significados. Mitos y Símbolos», Jerez, V Jornadas Andaluzas de Salud y Mujer.
Torres, J. (1991), *El curriculum oculto*, Madrid, Morata.
Vallés, M. (1997), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis.

MASCULINIDADES E INNOVACIÓN EDUCATIVA: DE LA HOMOFOBIA A LA ÉTICA DEL CUIDADO DE LAS PERSONAS[1]

*Fernando Barragán Medero**

Los mecanismos culturales y sociales utilizados para demostrar que se es *un hombre de verdad*[2] varían notablemente en función de la época histórica, la clase social, la etapa evolutiva y la cultura de referencia —especialmente— por la forma de entender la contraposición entre lo masculino y lo femenino. Asimismo, guarda una relación directa con el sistema de producción, los valores y las normas que cada cultura considera deseables.

La masculinidad patriarcal se define básicamente por tres aspectos: la separación de los chicos de la madre para evitar la contaminación de comportamientos, actitudes y valores femeninos; la segregación desde edades tempranas para diferenciarse de las chicas; y la reafirmación de la heterosexualidad por negación de la homosexualidad (Badinter, 1993).

1. Estas reflexiones constituyen una revisión del texto de la conferencia «Las masculinidades en la nueva Europa: de la homofobia a la ética del cuidado de las demás personas», dictada en el Congreso «Los hombres ante el nuevo orden social» que, organizado por Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer, se celebró los días 13, 14 y 15 de junio en Donostia/San Sebastián.

* Fernando Barragán Medero es profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en el Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna (Islas Canarias, España). Autor de diversos libros y artículos sobre violencia de género, masculinidades y educación sexual. Director en España, junto a Amparo Tomé, del Proyecto Arianne (*Ampliar los horizontes de las masculinidades*). Correo electrónico: fbarraga@ull.es

2. Preferimos utilizar el término «un hombre de verdad» porque el concepto de masculinidad es reciente, al igual que sucede con el concepto de género, y ambos suponen disponer de un sistema teórico explicativo de las diferencias entre hombres y mujeres. En consecuencia, no se pueden extrapolar conceptos a épocas históricas en las que no eran empleados para el análisis de la realidad.

Masculinidades y género

Desde un punto de vista antropológico podemos constatar tres aspectos básicos con relación a la construcción de la masculinidad. El primero de ellos es que la mayor parte de las sociedades conocidas generan mecanismos de diferenciación en función del género. El segundo es el hecho de que la feminidad no se construye, la masculinidad sí, y además hay que demostrarla. Por último, existen diferentes concepciones de la masculinidad —distintas de la patriarcal—, por lo que debemos hablar de *masculinidades*.

Los mecanismos de segregación y de diferenciación —sociales y educativos— son reproducidos por los grupos e instituciones de poder que intentan legitimar las diferencias que se establecen entre hombres y mujeres.

En cuanto al segundo aspecto, diferentes autoras y autores se han ocupado del tema (Mead, 1981; Gilmore, 1994; Mathieu, 1996; Lagarde, 1994) demostrando las diversas formas que adoptan las culturas y los ritos de construcción de un hombre más allá de los elementos de diferenciación biológica. Las características que definen la masculinidad tanto en la vida privada como en la vida pública varían notablemente de unas culturas a otras e incluso pueden ser totalmente contrapuestas.

En algunas de las culturas estudiadas se establece una relación directa entre la biología y la construcción de la masculinidad o la feminidad. Así, para los sambia, quienes tienen una concepción dimórfica de la maduración sexual que reside en la fisiología, existe un órgano interno denominado *tingu* que convierte progresivamente a las niñas en mujeres. El *tingu* de los chicos, por el contrario, es débil y necesita semen para crecer (Gilmore, 1994.

> Entre los gimi de Nueva Guinea, donde se puede decir que la fisiología es una parte creada, el estado ideal de masculinidad total, alcanzado gracias a los ritos, se hace a partir de la unión de los opuestos sexuales, pero bajo una forma masculina. Esta apropiación por los hombres de los poderes biológicos femeninos alcanza a las propias sustancias femeninas: para los gimi, la sangre menstrual es el esperma del hombre «muerto» y transformado; para los baruya, la leche de las mujeres nace del esperma de los hombres (Mathieu, 1996, pág. 667).

La caracterización de la masculinidad puede realizarse por la expresión de la sexualidad o la autosuficiencia económica en las culturas mediterráneas, por ritos en los que es necesario soportar el dolor físico, como es el caso de Papúa Nueva Guinea (Gilmore, 1994), o por la competitividad, la búsqueda de experiencias de riesgo y el consumo de tabaco y alcohol (Harris, 1995) —entre otras muchas posibles— en la denominada, de forma excesivamente homogénea, «cultura occidental». Resulta, pues, difícil poder establecer un conjunto de invariantes que caractericen la construcción de la masculinidad de forma universal, en especial si consideramos la diversidad de variables y los valores asociados a ellas.

Una primera afirmación que podemos hacer es que la *masculinidad* es un fenómeno cultural, frente al hecho de *ser un hombre* entendido en términos biológicos, lo cual nos obliga a plantear la distinción entre el sexo y el género.

El género como construcción cultural implica tomar en consideración tres estructuras básicas: trabajo, poder y catexis (Connell, 1987) y los grados de fuerza, alcance y jerarquía. A diferencia del autor mencionado, que incluye la sexualidad en el concepto de catexis, sostendremos que es la sexualidad la que explica el género, y no a la inversa.

Plantear la diferenciación en función del género requiere también establecer una relación entre sexualidad y género[3] para explicar cómo los procesos de socialización primaria y secundaria generan mecanismos de construcción conceptuales, sistemas explicativos de lo que debe entenderse —al menos de forma ideal— por la masculinidad y la feminidad.

MaCkinnon (1982) funde por completo las dos categorías al sostener que el género se halla conformado por la sexualidad, mientras que la sexualidad se encuentra amplia, si no totalmente, determinada por el género. Pero «es la sexualidad la que determina el género y no a la inversa» (MaCkinnon, 1982, citado en Osborne, 1991, pág. 139). En consecuencia, una cuestión crucial es que si existen diferentes masculinidades, ¿cómo se establecen las relaciones entre ellas?, y ¿cómo se transmiten o tratan de perpetuarse en el currículo de las instituciones educativas?

3. Esta relación, como ha señalado Thuren (1993), ha sido excluida por las ciencias sociales, y esto ha sido denunciado desde el feminismo (véase Barragán, Pérez y Jiménez, 1996).

> Los hombres ejercen poderes de dominio sobre otros hombres por la competencia entre ellos para ser superiores, exitosos, y porque cada uno lucha por acaparar poderío para sí mismo. [...] Pero los hombres tienen, sobre todo, la legitimidad para dominar a sus enemigos (Lagarde, 1994, págs. 415-416).

Para establecer un sistema de relaciones entre las masculinidades —desde una perspectiva de género— Connell (1995) plantea la existencia de cuatro conceptos básicos: hegemonía, subordinación, complicidad y marginación.

> El concepto de «hegemonía», derivado del análisis de las relaciones de clases de Gramsci, se refiere a la dinámica cultural por la cual un grupo reclama y sustenta una posición de liderazgo en la vida social. En cualquier época dada, una forma de masculinidad es exaltada culturalmente más que otras. La masculinidad hegemónica puede definirse como la configuración de la práctica de género que envuelve la respuesta comúnmente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, que garantiza la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres (Connell, 1995, pág. 77).

Sin embargo, cuando plantea la existencia de los hombres gays como una cultura subordinada a la de los heterosexuales, realiza una simplificación común que consiste en identificar masculinidad con preferencia sexual.[4] Por nuestra parte, preferimos hablar de las culturas de la opresión —una de ellas es la concepción patriarcal de la masculinidad— frente a prácticas culturales en permanente *conflicto* con las anteriores. En último extremo preferiríamos hablar de *culturas de la resistencia*, puesto que los colectivos de hombres que no se identifican con la cultura hegemónica generan mecanismos sociales para la supervivencia que mantienen a pesar de la presión social circundante.

En cuanto a la segunda pregunta que nos planteamos referida a los mecanismos de construcción de las masculinidades a través del currículo hemos de señalar la importancia del currículo prescrito y del currículo oculto y la función que cumplen, como mol-

4. En este sentido es muy interesante la aportación realizada por Money (1982) con su concepto de «identidad de género», que incluye aspiraciones, preferencias personales, comportamientos y preferencia sexual.

deadores, los libros de texto y los materiales curriculares en la reproducción de las ideologías hegemónicas. En este sentido, en la construcción de nuestra explicación del mundo social tienen una gran relevancia los sistemas de representación, los valores y las normas como guías para nuestro comportamiento en cada situación de la vida cotidiana.

Por ejemplo, si un niño muestra sensibilidad o expresa sus sentimientos de forma pública, la presión de los iguales, la familia o la escuela puede provocar varias reacciones: la subordinación al modelo «hegemónico», la complicidad o la marginación. Estos mecanismos suponen una traición a sí mismos —como forma de supervivencia— o la gestación de una cultura de la liberación que se construye en la interacción con los otros. ¿De qué otra forma podemos explicar si no que algunos hombres, desde pequeños, odiaran el fútbol, expresaran sus sentimientos, se manifestaran sensibles, no compartieran la resolución violenta de los conflictos y hayan sobrevivido?

No existen, en este sentido, estudios profundos sobre los «errores en la socialización» tanto en el ámbito de la familia como en la escuela. Sabemos que ocurren, pero no por qué. El androcentrismo dominante en las ciencias sociales puede explicar el escaso interés suscitado por la investigación en este campo fundamental, que pondría en cuestión los mecanismos de construcción de las concepciones patriarcales. En determinadas épocas históricas en las que la represión institucional y de los grupos de poder está muy estructurada, algunos colectivos de hombres oprimidos por la masculinidad hegemónica no han tenido más remedio que adoptar «formas de comportamiento socialmente aceptables» y, sobre todo, soportables para el patriarcado, pero han construido culturas no patriarcales que finalmente pueden llegar a ser aceptadas. Así, se han generado históricamente crisis y confrontaciones entre las distintas concepciones de la masculinidad que en la actualidad —en lo que se refiere a la población adolescente— se traducen en problemas afectivos, incremento de la violencia, absentismo y fracaso escolar, problemas de relación de amistad con otros chicos o ausencia de estrategias para plantearse un cambio.

El Proyecto Arianne: innovación, género y masculinidades

Tres variables básicas pueden explicar las crisis de las masculinidades: el surgimiento y desarrollo de los feminismos que, al cuestionar las relaciones de poder entre géneros, cuestionan el papel de los hombres, la aparición, desde la década de 1970, de los denominados *men's studies* y las culturas de la resistencia, generada por hombres que no han sido socializados con éxito, es decir, que no han aceptado los papeles, comportamientos, deseos y aspiraciones asignadas al género masculino. Pero mientras las mujeres se han replanteado su estatuto en las sociedades contemporáneas, los hombres lo han hecho en menor grado (Lomas, 2003). Por ello el problema básico que nos interesaba abordar era cómo promover concepciones liberadoras de masculinidad entre la población adolescente.

El Proyecto Arianne[5] se ha desarrollado en dos fases: una etnográfica y otra de investigación-acción. En la primera fase, durante el curso 1996-1997 se realizó un conjunto de estudios etnográficos sobre las identidades y las representaciones sociales de género en la población adolescente de los distintos países participantes. La segunda fase ha implicado el diseño, el desarrollo y la evaluación de un amplio programa de intervención educativa siguiendo el ciclo característico de la investigación-acción, entendida desde la perspectiva crítica emancipadora (McKernan, 1999), la cual contribuye, fundamentalmente, a resolver la disociación entre la investigación y el desarrollo de la práctica educativa.

Como proyecto de innovación educativa se orienta hacia la elaboración de estrategias de intervención educativas en los centros de educación secundaria centradas en la masculinidad, ante la inexistencia de iniciativas europeas globales.

5. Diseñado inicialmente por el Departamento de Educación de la Universidad de Cambridge (Reino Unido), el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y el IRSAE de Lombardía (Milán, Italia), posteriormente se suman el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna (España), el Departamento de Psicología de la Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia), el Departamento de Psicología de la Universidad de París (Francia), la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (Portugal), Aalborg Kommune (Dinamarca) y la Municipalidad de Hamburgo (Alemania).

«Las escuelas —señala Connell (1998, pág. 52)— están promoviendo "programas para niños" con independencia de que los investigadores y los responsables políticos les proporcionen o no orientaciones al respecto. Por desgracia, algunas operaciones de este tipo no están informadas por unos conocimientos depurados sobre la masculinidad ni por una reflexión minuciosa sobre la misma. Por desgracia también, los investigadores no han hecho mucho para ayudar a las escuelas.» Por eso, insistiremos en el hecho de combinar la investigación etnográfica con el desarrollo de estrategias en las escuelas.

Los objetivos del Proyecto Arianne

Los objetivos del Proyecto Arianne eran los siguientes:

- Identificar estrategias educativas eficaces que amplíen las representaciones sociales en las que se sustentan las masculinidades en cada uno de los países participantes.
- Desarrollar las habilidades necesarias para que los institutos de educación secundaria investiguen sobre la masculinidad como un tema de género, identifiquen las ansiedades relacionadas con la masculinidad y evalúen el papel de la escuela con relación a los distintos comportamientos de los chicos y de las chicas a la hora de promover conceptos específicos de masculinidad.
- Desarrollar la colaboración y las redes de intercambio entre los países europeos y una serie de estrategias efectivas que permitan a las escuelas trabajar temas asociados a la masculinidad en la escolarización actual.
- Favorecer la colaboración compartiendo recursos, metodologías de investigación y estrategias de intervención entre los equipos de los centros escolares y los equipos de investigación que estudian la amplia muestra de los países europeos que colaboran directamente en el proyecto.

Algunas conclusiones sobre la expresión de la masculinidad

Se seleccionaron cuatro grandes ámbitos de investigación: académico, doméstico, expresión de la masculinidad y relaciones entre géneros, que constituyeron la guía para la investigación etnográfica y el diseño de programas educativos.

Por su interés, expondremos algunos de los resultados comparativos[6] obtenidos en los países participantes en el ámbito de la expresión de la masculinidad (véanse las tablas 1 y 2, en las págs. sigs.).

Existen cinco aspectos básicos comunes a los países europeos que nos parece importante resaltar: la masculinidad se define por oposición a la feminidad, la ocultación de los sentimientos, las relaciones —no siempre identificación— entre violencia y masculinidad, la homofobia y la contradicción entre lo que se debe ser y lo que les gustaría ser.

La masculinidad se define por oposición a la feminidad

En consonancia con la definición patriarcal de la masculinidad, se contraponen claramente, en la mayoría de la población adolescente europea, las dimensiones que diferencian la masculinidad de la feminidad. En algunos de los casos se reproducen estereotipos de género que se justifican biológicamente.

Confrontar masculinidad y feminidad supone no aceptar los valores femeninos. Así, encontramos ejemplos claros de los aspectos que definen explícitamente la masculinidad: la ausencia de características femeninas, fuerza, dureza, ser fuertemente masculinos y casi nada femeninos, posesión de dinero, controlar las emociones, la utilización de la violencia...

La ocultación y las dificultades para expresar los sentimientos

Una de las principales dificultades que experimentan los adolescentes varones es su incapacidad para expresar los sentimientos

6. En los datos obtenidos en España, hemos diferenciado entre los de la Península Ibérica y los de Canarias (en letra cursiva). La cultura canaria representa un conjunto de características que la hacen diferente del resto del Estado español.

Tabla 1

ALEMANIA (9 a 13 años)	*DINAMARCA (9 a 13 años)*	*ESPAÑA (14 a 18 años)*	*FRANCIA (14 a 17 años)*
• Los rasgos positivos de ser un chico son: **tener muchos amigos, divertirse con el amor, valientes, avalentonados, ser fríos, tener sentido del humor.** • Les gusta la confrontación con el profesorado. • Odian el escándalo, el profesorado agresivo, el trato desagradable y la enseñanza pobre.	• Describen ser un chico como la **ausencia de características femeninas.** • Tienen más problemas con el hecho de ser un chico a medida que son más jóvenes. A mayor edad consideran más positivos los aspectos de ser un «macho». • Los rasgos que definen una masculinidad positiva son la **fuerza, mayores oportunidades laborales y la amistad.** • Un hombre de verdad se caracteriza por la **dureza, ausencia de emotividad, egoísmo, voluntad, fuerza, alcohol, no estar comprometido políticamente y nunca estar satisfechos.** • Las clases segregadas por género promueven la homosexualidad. Por eso son mejores las clases mixtas.	• **Las amenazas físicas son masculinas**, mientras que las amenazas simbólicas son femeninas. Un análisis más profundo muestra que la distinción física-simbólica no es de género, sino de clase social. • Estrategias para alcanzar la popularidad: la cultura de la vida de la calle, el fútbol y los juegos de ordenador. • Diferencias entre los líderes (actitudes machistas) y los que los rechazan (actitudes más femeninas). • Los chicos son más honestos, sinceros y bromistas. Creen ser mal entendidos por las chicas, a las que creen más complicadas porque no entienden que **las agresiones verbales son solamente bromas.** • El mejor amigo puede ser una chica, pero las novias tienen que ser bellas. • *El **modelo de éxito predominante es el masculino** tanto para los chicos como para las chicas.* • *Desde una concepción tradicional el éxito masculino y femenino se manifiesta a través de la **heterosexualidad, mantener económicamente a la familia y protegerla**. Debe ser público.* • *Para las chicas lo importante es conseguir lo que te propones en la vida y estar a gusto contigo misma. No tiene por qué ser público.* • *Sus modelos de personas de éxito son predominantemente cantantes, deportistas, modelos, príncipes y princesas.* • *Un grupo de chicos y chicas, desde la perspectiva de la transformación, defienden que el éxito es lograr lo que te propones en la vida.* • *Aunque, en general **se admite que los chicos son más violentos**, las chicas que comparten la ideología feminista de la igualdad defienden que ellas pueden ser tan violentas como ellos y así lo demuestran en su comportamiento cotidiano.* • *La **homofobia es compartida por chicos y chicas**, reforzada por ambos géneros. Un grupo importante considera que hay que romper con las fronteras del género.* • *Los chicos manifiestan un **conflicto entre las cosas que no les gusta hacer y no poder hacer las cosas que les gustan.*** • *Presión de los iguales para evitar las drogas peligrosas y el alcohol.* • *Los chicos piensan que **solamente la violencia sexual y física lo son** frente a la verbal, que no es violencia.*	• Los chicos tienden a considerarse a sí mismos **fuertemente masculinos y casi nada femeninos.** Sin embargo, a diferencia de las chicas, no emplean las «descripciones típicas de macho» para definirse a sí mismos. • No se consideran más **competitivos** que las chicas, aunque de hecho **se comportan de forma competitiva** cuando se les evalúa en el desarrollo de tareas en las que compiten con otros chicos.

Tabla 2

ITALIA (14 a 17 años)	*GRECIA (15 a 17 años)*	*PORTUGAL (14 a 18 años)*	*REINO UNIDO (12 a 16 años)*
• Identificación con los deportes (fútbol) y la música fuera de la escuela. • Existe una **relación entre el dinero y la masculinidad**, aunque en la actualidad existe la misma disponibilidad en las parejas (heterosexuales). • Algunos chicos prefieren tener muchos amigos y ser populares incluso aunque no todos sean buenos amigos. • Los chicos son culpados de no ser honestos. • La violencia masculina solamente física es mejor vista que la violencia femenina verbal.	• El varón debe **controlar las emociones**, evitar el peligro de las drogas y el alcohol. • Los problemas de los chicos son el divorcio de los padres y madres, las malas amistades, las drogas y el desempleo. • Se sienten presionados por el medio para ser buenos en la escuela. • Los chicos **aprenden lo que deben evitar, no lo que deben hacer**. • El **rasgo positivo de un varón: la libertad**, no se acostumbra a las normas. Las chicas reclaman libertad. Están sometidas a más normas. • Expresan la idea romántica de que los chicos tienen miedo a ser rechazados cuando son las chicas las que eligen pareja. • Homofobia. • No mencionan la parte emocional de las relaciones. • Chicos y chicas establecen una conexión entre agresión y masculinidad. La agresión es contrapuesta al romanticismo. Las chicas se sitúan como las víctimas.	• Imagen positiva de sí mismos: los chicos se describen como valientes, fuertes, «haciendo siempre lo superior», **emplean los insultos sexistas por diversión,** pero protegen a las chicas. • Los chicos controlan la masculinidad de los otros chicos: **un chico muy obediente y trabajador en la escuela es «femenino»**. • Están preocupados por las drogas y la violencia. • Tienen una imagen negativa de los hombres adultos: ellos **quieren ser diferentes pero no saben cómo**. • Los chicos son conscientes de los cambios sociales y se sienten inseguros entre los ideales y el comportamiento. Hablan sobre los sentimientos y el amor: miedo a ser traicionados... • Está cambiando también la imagen del cuerpo: se preocupan por una presencia moderna. • La homosexualidad se acepta en los demás.	• Los deportes y los aspectos físicos, así como **no ser como una chica**, son las características más sobresalientes de los hombres. • **Control emocional.** • El profesorado prefiere a las chicas y las protege más. • El placer de la aventura. • Nociones muy fuertes de amistad, compartir y lealtad (la amistad se basa en compartir los ordenadores). • Muy fieles a las madres. • **Utilizan insultos sexistas y racistas** aunque no los ven mal. Los insultos al cuerpo están aumentando. • Los chicos están preocupados por la imagen del cuerpo. Las estrategias para preservar la presentación de sí mismos: silencio, no mostrar vulnerabilidad. La exposición es una amenaza.

sin que, en una primera aproximación, este aspecto represente un problema para ellos. De forma implícita, la afectividad y su expresión está asociada a la debilidad y, por tanto, a la feminidad.

Los chicos no tienen conciencia, en general, de experimentar dificultades con la invisibilidad de sus sentimientos.

Violencia y masculinidad

No podemos afirmar que la violencia se identifique con la masculinidad, pero sí que se establece una relación clara entre ambos indicadores. La ausencia de conciencia de que la violencia verbal constituye una forma de agresión contra las demás personas y el incremento de la misma constituye un tema de preocupación educativa importante, así como el hecho de que la consideren una «forma natural y divertida de relación interpersonal». En el caso de Canarias, algunas chicas reivindican la expresión de la violencia como un rasgo indiscutible de igualdad con los chicos.

Homofobia

La homofobia aparece tanto entre chicos como entre chicas. Una de las consecuencias más importantes de la homofobia es la ausencia, en general, de relaciones íntimas de amistad entre hombres, así como las dificultades que éstos experimentan para manifestar afectividad en su grupo de iguales. Asimismo, la homofobia genera mecanismos que niegan la expresión de los sentimientos entre hombres y constituye uno de los principales obstáculos para el cambio de las concepciones patriarcales de la masculinidad.

El conflicto entre lo que son y lo que les gustaría ser

Existe una coincidencia interesante entre Portugal, Grecia y España (incluida Canarias) al explicitar cómo viven la presión social de la masculinidad patriarcal y su deseo de aprender a comportarse de otra manera, así como la idea de no saber qué hacer para cambiar (especialmente en Canarias y Portugal). Tener con-

ciencia de un conflicto es el primer paso para resolverlo. Su potencial transformador es sobresaliente. Asimismo, es de interés resaltar el rechazo de los modelos de hombres adultos. La presión de los cambios producidos por los feminismos aparece expresada muy claramente en el caso de los chicos portugueses y canarios.

Algunos dilemas para la reflexión crítica

No es posible describir aquí —por su extensión— toda la intervención educativa desarrollada en los ocho países de Europa,[7] ni siquiera todo el trabajo desarrollado en las Islas Canarias. En su lugar y por su interés vamos a resaltar algunos de los aspectos que, desde nuestro punto de vista, pueden representar un mayor potencial para generar algunas orientaciones en el diseño de programas sobre la masculinidad.

La construcción del currículo y la investigación-acción

Implicar a las instituciones educativas y al profesorado en la construcción del currículo sobre masculinidades requería una aproximación que ha sido posible desde los presupuestos de la investigación-acción. Como señala Stenhouse (1987, pág. 172), «los profesores (*y las profesoras*)[8] han de ser instruidos para que desarrollen su arte, no para que lo dominen, porque la reivindicación del dominio representa simplemente el abandono de una aspiración».

La investigación-acción genera unos procesos de reflexión colectiva a partir de un problema planteado —el de las masculinidades— y el desarrollo de acciones conjuntas —como en este caso— entre el profesorado de un centro y el equipo de investigación externo al mismo. Se presentaba como la alternativa idónea para que los centros educativos se comprometieran en el desarrollo de estrategias educativas centradas en la masculinidad como un tema de género.

7. Véanse las referencias bibliográficas de las publicaciones realizadas hasta el momento del Proyecto Arianne al final de este texto.

8. La cursiva es nuestra.

Tres son los dilemas básicos que se plantean en la investigación-acción (Elliot, 1990): quién debe definir el problema central de la investigación, quién determina los objetivos pedagógicos y cómo conjugar los procesos y los productos. Para ello, se generaron procesos permanentes de negociación entre el profesorado y el equipo de investigación externo al centro siguiendo las etapas señaladas por Hutchins (1992): Fase de entrada, Identificación de necesidades y Plan de acción del centro, Fase de desarrollo y mejora e Institucionalización. Las dos primeras fases han sido fundamentales para regular el desarrollo del proyecto e implicar al profesorado que comparte la filosofía del mismo.

El carácter emancipador de la investigación-acción —otro de los ejes básicos— significa, en palabras de Carr (1989), citado en McKernan (1999, pág. 53), que «parte de la investigación-acción trata de liberar a los que sufren prácticas represivas e injustas. Intenta liberar a los participantes y darles mayor autonomía por medio de la reflexión colectiva. Una meta central es dar poder al grupo de investigación por medio de su asunción de responsabilidad para la toma de decisiones». En este sentido, las discusiones iniciales revelaron la existencia de situaciones problemáticas y discriminatorias en función del género y la necesidad de diseñar un plan de acción para la práctica educativa.

El currículo en la acción construido desde la perspectiva de la investigación-acción nos ha permitido abordar en la educación secundaria los temas recogidos en la tabla 3 (pág. sig.).

Partiendo de la propuesta inicial del equipo externo de investigación de trabajar sobre las «masculinidades», se realizó un debate con el profesorado y una consulta al alumnado. El profesorado manifestó un interés especial por abordar el tema de la agresión y la diversidad de la familia. Sus preocupaciones se centraban asimismo en el alto índice de fracaso escolar entre los chicos y en la falta de motivación. Los temas así determinados fueron sometidos al ciclo de diseño, desarrollo, evaluación y mejora a lo largo de dos cursos académicos completos.

El conflicto como dimensión curricular explícita

La intervención educativa contribuye a la toma de conciencia del conflicto personal entre lo que debemos hacer como hombres

Tabla 3

Ámbito académico	*Vida doméstica y ética del cuidado de las personas*	*Expresión de la experiencia masculina*	*Relaciones entre géneros*
• Asignaturas y género. Motivación y transición escuela-trabajo.	• La diversidad de la familia: poder, trabajo y sentimientos.	• La agresión y sus consecuencias sociales. • Preferencia sexual, identidad de género y homofobia. • La expresión pública y privada de la masculinidad.	• Relaciones intergéneros: seducción y sexualidad. • Estatus y valoración de la mujer en la sociedad actual. Los procesos de discriminación y la mujer.

y lo que nos gustaría ser como hombres, generando en algunos casos mecanismos de ruptura de la presión de los iguales, así como una toma de conciencia de cómo el currículo elimina el conflicto no sólo en los contenidos curriculares, sino también en las dinámicas de aprendizaje que se generan en las escuelas. Uno de los objetivos básicos de nuestra intervención educativa ha sido incorporar el conflicto como dimensión curricular explícita tanto en los contenidos como en la expresión de las ideologías del alumnado sobre las masculinidades.

> El conflicto implica una confrontación de intereses individuales o sociales cuyo carácter puede ser personal, económico, político. La confrontación significa que existen varias *perspectivas posibles ante un fenómeno social* pero que son excluyentes. Los conflictos están presentes en las relaciones interpersonales, entre grupos e instituciones como la familia, el Estado y otras organizaciones sociales (Barragán, De la Cruz, Doblas y otros, 2001, pág. 20).

Las representaciones sociales que elaboramos las personas expresan las perspectivas posibles para explicar el mundo social. Las ideologías constituyen una de las formas de exteriorizar nuestra concepción de las masculinidades.

> La función de la *ideología* en la sociedad humana se concentra principalmente en la constitución y modelado de formas bajo las cuales las personas viven y construyen significativamente su realidad, sus sueños, deseos y aspiraciones (Torres, 1991, pág. 17).

Por su parte, la sociología ha definido las ideologías[9] como «un conjunto, débilmente sistematizado, de principios organizadores de nuestra "visión del mundo". Estos principios son meros puntos de referencia, más o menos borrosos y a veces contradictorios, a partir de los cuales el sujeto construye activamente el sentido de las realidades con las que se encuentra» (Ibáñez, 1996, pág. 316).

En consecuencia, las ideologías no sólo expresan nuestra concepción del mundo —y, en este caso, de las relaciones entre los géneros—, sino que también establecen los límites entre «lo que es posible e imposible» (Therborn, 1987, citado en Torres, 1991, pág. 17).

Nuestra investigación ha puesto de manifiesto la existencia de tres ideologías básicas: ideología patriarcal, ideología feminista liberal o ideología de la igualdad de oportunidades e ideología de la transformación.

La primera representa la reproducción fiel de los principios teóricos que definen el patriarcado: la defensa de la división de roles de género entre hombres y mujeres, la expresión de la violencia masculina y la valoración superior de lo masculino frente a lo femenino. La segunda, la ideología feminista liberal, es el resultado de los programas de igualdad de oportunidades que los chicos se ven forzados a aceptar. Por último, la ideología de la transformación, que es la más interesante desde el punto de vis-

9. Las características básicas que definen una ideología son tres: «En primer lugar, podremos constatar que ninguna ideología constituye un "sistema", en el sentido fuerte del término, que ninguna ideología está libre de contradicciones internas, y que ninguna ideología permite realizar interpretaciones unívocas del mundo (Billig y otros, 1988)» (Ibáñez, 1996, pág. 314). «En segundo lugar, el carácter difuso de la ideología en tanto que dispositivo interpretativo se ve aún más acentuado, si cabe, por el hecho de que todo individuo se encuentra confrontado en su vida cotidiana con una pluralidad de ideologías en lugar de con una sola (Billig, 1991). Son "intertextuales" porque adquieren significado a partir de la referencia hecha a otras ideologías» (Ibáñez, 1996, pág. 315). Por último, y en tercer lugar, «el sujeto tiene plena conciencia de que existen conjuntos de argumentos contrapuestos para cada cuestión que se presente a debate» (*ibid.*).

ta educativo, propugna una ruptura de los valores asociados a las concepciones patriarcales y la construcción de un modelo de hombre al margen de los estereotipos de género. Defiende la libertad en la elección de preferencias, aspiraciones o expresiones comportamentales de todo tipo independientemente de que sean clasificadas como masculinas o femeninas. La metodología constructivista plantea la necesidad de confrontación entre estas ideologías, y en consecuencia hacer explícito el conflicto, puesto que son excluyentes.

La clave fundamental para el cambio educativo ha sido plantearnos no tanto la existencia de diferentes ideologías o concepciones de la masculinidad, sino cuáles son las dinámicas de poder que rigen entre ellas, porque aquí reside el potencial de cambio y el reto de comprobar si la intervención educativa puede favorecer ese cambio o no. La confrontación entre estas perspectivas permite entender el conflicto, ante el que la primera respuesta es la agresividad. Posteriormente puede plantearse la violencia si el conflicto no ha sido resuelto. Una de las formas más sutiles de violencia psicológica —y que el adolescente considera un juego o una broma— se expresa a través del lenguaje —una primera fórmula de legitimación incipiente de la ideología hegemónica—, a través de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana (Torres, 1991).

El lenguaje sexista o discriminatorio constituye una de las expresiones más cotidianas de violencia psicológica que se emplea para menospreciar, infravalorar o menoscabar la integridad de personas o colectivos. De la expresión cotidiana «Tú no eres un hombre» («Tú no tienes cojones», en su versión más reduccionista y vulgar) al análisis de su significado en el grupo de iguales y la elaboración de alternativas, hay todo un proceso de trabajo educativo (véase la tabla 4, en la pág. sig.).

La comparación entre el trabajo de los grupos segregados (desarrollado en el tema *Homofobia, Identidad de Género y Preferencia Sexual*) permite comprobar que son mayoritariamente los chicos los que conocen y emplean un mayor número de términos despectivos para utilizar contra otros hombres.

Por otra parte, el conflicto nos hace conscientes del valor de nuestras perspectivas explicativas, percibidas como diferentes a las demás y liberadoras de los rígidos conceptos de género entendidos desde la lógica patriarcal. La educación para la emergen-

Tabla 4

Escribe todas las palabras que conoces que utilizamos para referirnos a la homosexualidad	*Escribe todas las palabras que conoces que utilizamos para referirnos al lesbianismo*
Palabras que usamos habitualmente	*Palabras que usamos habitualmente*
Fla-fla, maricón, trucha, gay, maricona, bujarrón, buja, travestí, pájaro, mariposa, mariposón, palometa, pájaro cojo, crispín, sin gas, sin cafeína, modosito, cóndor y todo tipo de aves, halcón milenario, aguililla, veneno, morcillón, sin aceite, leona, raro, chapero, chupapollas, termita, culitrichi, trochón, niña, putilla, cuerva, sarasa, carapene, galápago, putón, culero, julay, pajareta, soplagaitas, chupayerro, asaltaculos, calientacucas, chupaflas, comepingas, *drag queen*, light, gallinita ciega, achinado, cerradura. (Chicos) Maricones, gay, mariposón, trucha, de la acera de enfrente, sin aceite, palomo, bujarrón, sin gas, *power finger*, buje, canta más que las lapas, sarasa, sasa, vasioléta. (Chicas)	Tortillera, camionera, bollera, legionaria, lesbiana, puta extraviada, sin gas, paloma, furcia, zorra, guarra, perra, puta, despistada, calientacoños, pendón, boca chocho, comeclítoris, light, minera, camella, fos, transitoria, dedo rápido, *power finger*, truchona, lengüeta, descafeinado, asquerosas, penco, faltapingas. (Chicos) Bollera, tortilla, lesbiana, camionera, minera, light, sin gas, sin aceite, vuelta y vuelta, *langer*. (Chicas)
Alternativas para el uso de esas palabras	*Alternativas para el uso de esas palabras*
Gay, homosexual, maricón, por su nombre, nombre propio, palomo. (Chicos) Gay. (Chicas)	Lesbiana, homosexuala, homosexual, por su nombre, nombre propio, bollera. (Chicos) Lesbiana. (Chicas)

cia de nuevas masculinidades debe presentar como valiosas estas ideologías que entran en conflicto con las anteriores. El conflicto se convierte así en un mecanismo básico para la construcción de conocimiento (como ha puesto de manifiesto la metodología basada en el cambio conceptual), al poner en evidencia que nuestros sistemas explicativos de la realidad son incompatibles y, por tanto, excluyentes.

La segregación pedagógica como estrategia de emancipación masculina

Se han desarrollado una serie de investigaciones que ponen de manifiesto que los «espacios segregados» como estrategia organizativa ofrecen ventajas para las chicas. Como indica Noddings (1992), generan una mayor satisfacción y aspiraciones educativas superiores (Lee y Marks, 1988), un sentido más fuerte de comunidad y actitudes más convenientes hacia la vida intelectual y social (Gilroy, 1989; Jiménez y Lockheed, 1988; Lee y Brick, 1986).

La segregación como práctica pedagógica[10] puede utilizarse para emancipar o para oprimir; sin embargo Krusse (1992, pág. 21) señala que «el principal objetivo pedagógico para la organización de entornos divididos por sexo es triple: fomentar la autoestima y la identidad sexual, reconociendo y prestando atención a la alumna o el alumno individual, desafiar ampliando el espectro de las cualificaciones —tanto personal como profesionalmente—, y aumentar la conciencia política sobre los temas antisexistas para intentar modificar los modelos sexuales socialmente elaborados».

En nuestro caso queríamos comprobar si las estrategias organizativas segregadas podían representar alguna ventaja tanto para las chicas como para los chicos.

Los resultados de la evaluación demuestran que, aunque no exista una preferencia mayoritaria en defensa de la segregación pedagógica, se ponen de manifiesto las ventajas de trabajar temporalmente en entornos pedagógicos segregados en algunos de los temas en los que se hacen más visibles las relaciones de poder entre los géneros o aquellos en los que están más polarizados, desde la perspectiva de los estereotipos de género, algunos de los conceptos como la expresión de la violencia o la expresión de sentimientos. Recordemos cómo a algunos alumnos de países de la Unión Europea les preocupa mantener las apariencias. En consecuencia, la ocultación que hacen las escuelas de los conflictos de género contribuyen a perpetuar la ideología patriarcal como cultura de la opresión.

La segregación pedagógica no puede ser entendida como una alternativa a los problemas de género y masculinidad en las es-

10. La segregación pedagógica no formaba parte de los presupuestos del Proyecto Arianne excepto en el caso de las Islas Canarias, en el que quisimos experimentar las diferencias con los grupos no segregados.

cuelas, pero sí como una estrategia de agrupamiento flexible cuyo uso temporal ayuda a comprendernos mejor como personas. La valoración que hace el alumnado de la segregación está directamente relacionada con los temas abordados, ayudando a que se conozcan mejor y a aceptarse más a sí mismos.

En el trabajo realizado sobre el tema titulado *Homofobia, Identidad de Género y Preferencia Sexual*, cuando se les explicó, al inicio del programa, que trabajaríamos con grupos mixtos y grupos segregados, «las chicas preguntaron el porqué de la segregación, y no se mostraron muy de acuerdo con dicha separación, ya que eran un grupo muy pequeño, y además consideraban muy positivo trabajar con los chicos con quienes se llevaban muy bien, aunque había chicas que se encontraban más a gusto trabajando separadas de los chicos. Los chicos se mostraron, al igual que las chicas, en desacuerdo por la división del grupo, ya que se sentían muy unidos a las chicas, y les encantaba trabajar con ellas, según me decían. Aunque había un pequeño sector de chicos que apoyaban la segregación, alegando que *sin las chicas podían trabajar mejor y hablar más claro*» (notas de campo del profesorado).

En el tema de la *Expresión Pública y Privada de la Masculinidad*, «creían que era mejor trabajar en grupo porque las chicas pensaban que tenían la oportunidad de decirles *a la cara* lo que pensaban de ellos con referencia al tema, mientras que la mayoría de los chicos hubieran preferido trabajar por separado, argumentando que las chicas les coartaban a la hora de expresar sus ideas» (notas de campo del profesorado).

Finalmente, en la evaluación realizada por el alumnado del programa de intervención se produce una valoración positiva de la segregación solamente en algunos de los temas abordados, porque contribuye a que los chicos se conozcan mejor entre sí, les ayuda a tomar conciencia de cómo pueden cambiar y en qué dirección deben hacerlo.

De la homofobia a la ética del cuidado de las personas

> La homofobia refuerza en muchos hombres su frágil heterosexualidad. Es pues un mecanismo de defensa psíquica, una estrategia destinada a evitar el reconocimiento de una parte inaceptable de sí mismos. Dirigir la agresividad contra los homosexuales es una manera de exteriorizar el conflicto y hacerlo soportable (Badinter, 1993, pág. 146).

La homofobia constituye uno de los mecanismos básicos para perpetuar la ideología patriarcal de la masculinidad. Se basa en la suposición de la preferencia homosexual de otra persona sin que, en la mayoría de los casos, podamos saberlo o comprobarlo. Inicialmente el mecanismo que genera la homofobia es el reconocimiento en uno mismo de ciertos comportamientos o características consideradas culturalmente como femeninas o masculinas (en el caso de la homofobia hacia las mujeres lesbianas) y que se fundamentan en una concepción androcéntrica de las personas, hombres y mujeres. Los comportamientos o características femeninas nos equiparan a las mujeres y por tanto a la heterosexualidad (visión heterocéntrica de la sexualidad humana). En consecuencia, de los comportamientos podría derivarse una *preferencia sexual*[11] determinada. La concepción confunde preferencia sexual con los roles de género. Nuestros resultados de investigación (Barragán y otros, 1998) confirman que los indicadores o aspectos más importantes para preservar la masculinidad no son inicialmente la preferencia sexual. Los adolescentes consideran que el juego que contraviene las normas de género patriarcales puede favorecer un «afeminamiento»: «No se puede jugar con "barbies" si eres un chico».

Uno de los aspectos que conviene resaltar de la intervención educativa ha sido descubrir las desventajas de ser hombre tras la lectura del artículo de Marvin Harris «El coste oculto del machismo». La competitividad, el consumo de alcohol y drogas, el

11. La utilización del término *preferencia sexual* sustituye a otros anteriores, como los de inclinación u orientación sexual. «Los términos "heterosexual", "bisexual" y "homosexual" no proporcionan en modo alguno una descripción completa de la sexualidad de las personas. Dentro de estas tres categorías, los individuos difieren ampliamente en sus preferencias de actividad sexual y en los papeles que prefieren adoptar en ella» (LeVay, 1995, pág. 154). Especialmente inadecuado resulta el término homosexual. «Y sin embargo, sean cuales fueren las dificultades vividas por los homosexuales, no podemos afirmar que todos sean hombres mutilados. Es probable que la proporción de homosexuales equilibrados, *well-adjusted* (expresión del psicoanalista Richard Isay), sea aproximadamente la misma que la de heterosexuales no mutilados [...] Ni "loca" ni "hipermacho", el homosexual que se asume queda al margen de los estereotipos. Ni se exhibe ni se esconde y quiere vivir como todo el mundo. Piensa que "la homosexualidad es una fuente de felicidad idéntica a la heterosexualidad", y cree en el amor, vive en pareja y mantiene una vida afectiva profunda y estable. Le gustaría ser padre y educar a un hijo» (Badinter, 1993, págs. 194-195).

riesgo y la conducción temeraria o peligrosa acortan nuestras vidas como hombres.

Las resistencias que experimenta la población adolescente para protegerse de la «contaminación» de los valores femeninos se vencen con el trabajo desarrollado desde la investigación-acción. Algunos de los prejuicios de género se transforman con el conocimiento crítico y emancipador. En la intervención educativa realizada sobre el tema *Expresión Pública y Privada de la Masculinidad*, algunos alumnos afirmaban que lo que les gustaría poder hacer era «afeitarnos las piernas, jugar a deportes femeninos, tener una bicicleta de color rosa, ayudar en el trabajo de la casa con tareas consideradas de mujer, llorar y jugar a algo que desaprueben los amigos».

También reconocieron los valores femeninos que están representados en las madres y las mujeres de la clase trabajadora: el éxito consiste en lograr lo que te propones, o el valor de cuidar de las demás personas. Sin embargo, la aceptación de lo que supone la ética del cuidado de las personas implica una doble resistencia, a la que ya hemos aludido: la homofobia y el androcentrismo.

Sin embargo, con respecto a la ética del cuidado de las personas hemos de aclarar que implica proporcionar seguridad afectiva; cuidados tales como alimentación, salud e higiene; y apoyo en cualquier necesidad derivada de situaciones cotidianas normales o de situaciones en las que una persona puede requerir atenciones especiales. Significa, en definitiva, la capacidad para prestar servicios de tipo material, apoyo y seguridad afectiva. Ahora bien, la perspectiva androcéntrica de la mayoría de los hombres y algunas mujeres convierte el «valor femenino» de la ética del cuidado en un «valor masculino», porque reivindican la «autonomía» que supone aprender el «conjunto de habilidades y afectos» que requiere cuidar de las personas. La autonomía implica independencia, dos valores patriarcales masculinos. Convertir la ética del cuidado en un valor masculino implica valorizarlo, pero en términos de rentabilidad patriarcal. La entrega y la capacidad de cuidar constituyen valores en sí mismos y deben mantenerse como tales. La ética del cuidado de las personas es la expresión más genuina de amor, de desarrollo personal y una fuente inagotable de placer cuando ha sido elegida voluntariamente.

La educación sentimental de los hombres

Una de las frases que aprendí de memoria en las clases de historia cuando era pequeño fue la de «Llora como una mujer lo que no has sabido defender como un hombre». No recuerdo a qué rey se la dijo su madre, ni tampoco me importa. Lo que sí recuerdo es la extrañeza que me produjo oírla, no la comprendía. A veces, las personas desempolvamos frases que creíamos olvidadas y podemos comprenderlas más tarde. Una de las principales carencias de los sistemas educativos europeos es la ausencia de contenidos curriculares explícitos sobre la educación sentimental de los hombres.

La educación sentimental significa potenciar la toma de conciencia de nuestra riqueza expresiva y de nuestros sentimientos en las relaciones interpersonales y con nosotros mismos sin que sean establecidas en el contexto de las relaciones ilegítimas de poder.

La educación sentimental puede mejorar nuestra autoestima, eliminar nuestros conflictos afectivos y hacernos vivir de forma sosegada o apasionada nuestros sentimientos.

Pero, al igual que ocurre en otras esferas del conocimiento humano, «las mujeres y los hombres que aspiran a dedicarse al trabajo científico se encuentran —de manera en apariencia inevitable— atrapados en lo que podríamos llamar "la paradoja del aprendizaje": Quienquiera que aspire a la creación científica deberá primero renunciar precisamente a aquello que hace posible la creatividad —el pensamiento autónomo— para someterse a los modelos de pensamiento dominantes en aquel momento en la comunidad científica e imbuirse de ellos hasta el punto de incorporarlos, sustituyéndolos, a su propia manera de razonar. Si no hace esto, ninguna persona llegará a ser científica y si lo hace estará tan colonizada por la "ciencia oficial" que le será muy difícil pensar por su cuenta y cambiar los paradigmas dominantes, requisito imprescindible para el progreso científico» (Moreno, 1992, pág. 30).

La ciencia oficial ha pretendido hacernos creer —por suerte para nosotros, no siempre con éxito— que la afectividad se valora menos que la inteligencia y que son dos facultades disociadas, pero quien no involucra a su corazón —o cree que no lo hace— se traiciona a sí mismo y traiciona a las demás personas en cualquier ámbito de nuestra vida.

Los sentimientos, sean innatos o no, forman parte innegable de la naturaleza humana, son nuestros y ninguna ciencia nos los podrá arrebatar jamás. Nuestro corazón está deseoso de manifestar todo el esplendor del que somos capaces los hombres. Cuando dejemos aflorar libremente la razón y el corazón probablemente habremos conquistado nuevas parcelas de libertad y felicidad.

Referencias bibliográficas

Badinter, E. (1993), *XY: la identidad masculina*, Madrid, Alianza.

Barragán, F. (1998), «Las razones del corazón. Afectividad, sexualidad y curriculum», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 271, págs. 72-76.

Barragán, F. y otros (1998), «El Proyecto Arianne», informe inédito, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna.

Barragán, F. y otros (1999), «La agresión y sus consecuencias sociales (III. Algunos Ejemplos de Puesta en Práctica)», en F. Barragán, *Educación Sexual, Género y Constructivismo*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, Instituto Andaluz de la Mujer, págs. 43-76.

Barragán, F., De la Cruz, J. M. y De la Rosa, I. (1999), «L'Homme au Coeur Blessé, Experiencia Masculina y el Curriculum», *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, vol. V, nº 1, págs. 57-91.

Barragán, F., De la Cruz, J. M., Doblas, J. J. y otros (2001), *Violencia de Género y Curriculum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*, Archidona (Málaga), Aljibe.

Barragán, F., García, M. J. y Rodríguez, J. D. (1999), «El Proyecto Arianne en Canarias. Construir una cultura del cambio educativo», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 284, págs. 54-57.

Barragán, F., Pérez, M. I. y Jiménez, B. (1996), *La construcción colectiva de la igualdad. Vol I. ¿Cómo nos enseñan a ser diferentes?*, Sevilla, Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Barragán, F., Pérez, R. I. y Moreno, M. P. (1999), «El mito de Eurídice. ¿Igualdad o imperialismo masculino?», *Cuadernos de Pedagogía*, , nº 284, págs. 63-68.

Barragán, F. y Tomé, E. (1999), «El Proyecto Arianne. Ampliar los horizontes de las masculinidades», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 284, págs. 44-47.

Billig, M. (1991), *Ideology and Opinions*, Londres, Sage.

Billig, M. y otros (1988), *Ideological Dilemmas*, Beverly Hills, Sage.
Carr, W. (1989), «Action research. Ten years on», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21, nº 1, págs. 85-90.
Connell, R. W. (1987), *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*, Stanford, California, Stanford University Press.
— (1995), *Masculinities*, Berkeley, Los Ángeles, University of California Press (traducción parcial en Lomas, 2003).
— (1998), «Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela», *Kikiriki*, nº 47, págs. 51-68.
Elliot, J. (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
Gilmore, D. D. (1994), *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*, Barcelona, Paidós.
Gilroy, M. K. (1989), *The Effects of Single-sex Secondary Schooling: Student Achievement, Behavior and Attitudes*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
Harris, M. (1995), *Nuestra especie*, Madrid, Alianza.
Hutchins, C. L. (1992), *A+chieving Excellence*, Aurora, Colorado, McREL.
Ibáñez, J. (1992), *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*, Madrid, Siglo XXI.
— (1994), «Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión», en M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza, págs. 569-581.
Ibáñez Gracia, T. (1996), «Las ideologías y las relaciones intergrupales», en R. Y. Bourhis y J. Leyens, *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*, Madrid, McGraw Hill, págs. 307-336.
Jiménez, E. y Lockheed, M. E. (1988), «The relative Effectiviness of Single-sex and Coeducational Schools in Thailand», Working Paper for Policy, Planning and Research, Washington, DC, World Bank.
Krusse, A. M. (1992), «We have learnt not just to sit back twiddle our thumbs and let them take over. Single-sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools», *Gender and Education*, vol. 4, nºs 1-2, págs. 81-103.
Lagarde, M. (1994), «La regulación social del género. El género como filtro de poder», en C. J. Pérez y E. Rubio (comps.), *Antología de la Sexualidad Humana*, vol. I, México, Angel Porrúa, Conapo, págs. 389-425.
Lee, V. E. y Brick, A. S. (1986), «Effects of single-sex secondary schools of student achievement and attitude», *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, nº 5, págs. 381-395.

Lee, V. E. y Marks, H. M. (1988), *Sustained Effects of the Single-sex Secondary Experience on Attitudes, Behavior, and Values in College*, Ann Arbor, Center for the Study of Higher and Postsecondary Education, University of Michigan.

LeVay, S. (1995), *El cerebro sexual*, Madrid, Alianza.

Lomas, C. (comp.) (2003), *¿Todos los hombres son iguales?*, Barcelona, Paidós.

MaCkinnon, C. (1982), «Feminism, Marxism, Meted and the State: an Agenda for Theory», *Signs*, primavera, págs. 515-544.

Mathieu, N. C. (1996), «Sexos (diferenciación entre los sexos)», en P. Bonte y M. Izard, *Etnología y Antropología*, Madrid, Akal, págs. 666-669.

McKernan, J. (1999), *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*, Madrid, Morata.

Mead, M. (1981), *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, Barcelona, Laia.

Money, J. y Ehrhardt, A. (1982), *Desarrollo de la sexualidad humana (Diferenciación y dimorfismo de la identidad de género)*, Madrid, Morata.

Moreno, M. (1992), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

Noddings, N. (1992), «Gender and the Curriculum», en Ph. W. Jackson, *Handbook of Research on Curriculum*, Nueva York, Mcmillan Publishing Company, págs. 659-684.

Osborne, R. (1991), «La discriminación social de la mujer en razón del sexo», en J. V. Marqués y R. Osborne, *Sexualidad y sexismo*, Madrid, Fundación Universidad-Empresa, págs. 131-295.

Santos, M. A. (comp.) (2000), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Barcelona, Graó.

Stenhouse, L. (1987), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.

Thuren, B. M. (1993), *El poder generizado. El desarrollo de la antropología feminista*, Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid, Dirección General de la Mujer de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Tomé, A. y Rambla, X. (2001), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, Madrid, Institut de Ciències de l'Educació, Síntesis.

Torres, J. (1991), *El curriculum oculto*, Madrid, Morata.

PARADOJAS DEL SEXISMO EDUCATIVO: LA POBREZA ESCOLAR MASCULINA

*Xavier Rambla, Marta Rovira y Amparo Tomé**

Con el provocativo título de «La escuela hace a los hombres», el sociólogo británico Martin Mac an Ghail (1994) ha apuntado uno de los debates más novedosos del panorama educativo actual. La investigación ha atestiguado de muchas maneras que la enseñanza continúa menospreciando a las chicas en la escuela mixta, ya que no ha garantizado que las actitudes, las prácticas y los valores femeninos sean tratados en pie de igualdad con sus correlatos masculinos (Tomé y Rambla, 2001a). Pero Mac an Ghail añade que esta desigualdad no sólo revierte en perjuicios para ellas, sino que también violenta las opciones de los chicos inculcándoles unos moldes culturales masculinos. A la novedad de esta perspectiva, que procede además de los estudios académicos cercanos al feminismo, se ha añadido la observación estadística de que los chicos sufren un fracaso académico mayor que las chicas (Baudelot y Establet, 1992). No debería sorprender a nadie la enorme variedad de implicaciones y de matices que se acumulan tras esta cuestión, ya que la complejidad de los procesos que forman las identidades (masculinas y femeninas) en la escuela es tan sólo una manifestación más de las muchas facetas de las acciones sociales educativas.

En este capítulo vamos a indagar las causas y los efectos del paradójico hecho de que la «pobreza escolar» (esto es, la dificultad para acabar los estudios secundarios) sea más común entre

* Xavier Rambla, Marta Rovira y Amparo Tomé pertenecen al Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona (Campus de Bellaterra-Edifici B, 08193-Cerdanyola del Vallès, Barcelona. Teléfono: 93 581 24 21). Correo electrónico de contacto: xavier.rambla@uab.es

los chicos que entre las chicas, ya que las prácticas y las normas escolares continúan discriminando a éstas. Con ello queremos abrir varios interrogantes para la investigación y subrayar el carácter universalista de la coeducación, esto es, de una pedagogía que pretenda formar a personas completas capaces de aunar los rasgos culturales masculinos y femeninos. Centraremos el análisis en la enseñanza secundaria porque constituye el punto de la bifurcación más contundente.

Las inevitables precauciones ante la creciente oleada de mensajes alarmistas sobre el sistema educativo nos recomiendan mencionar rápidamente algunas de aquellas implicaciones, aunque no sean detalladas por razones de espacio. En primer lugar, la preocupación por esta paradoja no puede menoscabar la importancia del sexismo escolar. El dato estadístico de que los chicos suspenden más no refuta en absoluto las muchas observaciones etnográficas de que las prácticas escolares discriminan a las chicas. En segundo lugar, la pobreza escolar es doblemente injusta. Por un lado, es injusta porque limita las capacidades y las posibilidades de desenvolverse en un futuro de inciertos cambios que jerarquizan cada vez más a los trabajadores y las trabajadoras según su facilidad para aprender a ser polivalentes y exigen mayores conocimientos para entender las decisiones políticas. Por otro lado, es también injusta porque los chicos y las chicas procedentes de la clase obrera experimentan un mayor riesgo de sufrirla que los chicos y las chicas procedentes de la clase media, además del hecho de que los chicos en general experimenten ese mismo riesgo con mayor intensidad que las chicas. En tercer lugar, es obvio que la igualdad en el acceso a los recursos y la valoración de los diferentes rasgos y opciones personales sólo puede lograrse mediante un cambio recíproco que desvele el daño que el sexismo inflige tanto a los unos como a las otras.

Este texto comenzará definiendo el problema en términos sociológicos. Este enfoque permite apuntar la gama de factores que pueden explicar tanto el sexismo como este sesgo de la «pobreza escolar». Continuará esbozando una medición del fenómeno en España, a fin de ponderar sus manifestaciones y sus efectos, y sugerirá al final posibles hipótesis explicativas.

La determinación y la emergencia de los itinerarios escolares

Recientemente se han repetido los análisis que mostraron hace veinticinco años que los estudiantes utilizan las clasificaciones de género para explorar su futuro y toman de acuerdo con ellas las decisiones que les conducen a una posición social parecida a la de sus padres, salvando las distancias entre las condiciones laborales de las dos épocas. Willis (1979) llevó a cabo este análisis con chicos obreros de una ciudad industrial británica, McRobbie (1978) lo aplicó a las chicas de clase obrera y Aggleton y Whitty (1985) a los chicos de familias profesionales. Durante la década de 1990 Baudelot y Establet (1992), Mac an Ghail (1994) y McDowell (2000) publicaron resultados parecidos que tenían en cuenta la reestructuración económica y los cambios escolares. En ellos, las principales diferencias con respecto a sus precedentes consistían en la menor presencia de chicas entre los disidentes de la escuela y en la dificultad de los chicos para entender un contexto económico que les ofrecía unos empleos de servicios con un sueldo muy bajo.[1]

Los itinerarios escolares ofrecen oportunidades desiguales que favorecen a estudiantes de clase media y dañan sobre todo las posibilidades de los chicos de clase obrera (McDowell, 2000). Ello es el producto tanto de la determinación de las prácticas sociales como de la emergencia de unos resultados parcialmente inesperados. Varias condiciones estructurales *determinan* esta ramificación de los destinos por encima de la voluntad de sus sujetos; entre otras, el *capital cultural* familiar favorece a estudiantes de clase media, las reformas educativas comprensivas no han garantizado ni una igualdad de trato ni una igualdad de resultados y la formación de amplios espacios metropolitanos ha desequilibrado las distribuciones territoriales de los distintos tipos de alumnado. Sin embargo, las desigualdades escolares también *emergen* de las elecciones del mismo alumnado. Los adolescentes obreros rechazaban la escuela en nombre de la independencia y

1. Comentaremos más adelante cómo se proyecta este comentario sobre la realidad española, ya que en este país el sector servicios no registra las medidas de Gran Bretaña, Estados Unidos o Francia, donde se han realizado estos estudios.

del orgullo adultos que les ofrecía la fábrica; las chicas de su entorno, asimismo, exhibían su madurez para distanciarse de los libros, mientras que los rebeldes de buena familia sabían contraponer a las normas escolares el aprendizaje de nuevas profesiones de diseño. Hoy en día su número es menor y sus oportunidades más estrechas, pero se observa un predominio relativo de los chicos entre los disidentes que chocan con la cultura de la escuela. Resulta muy revelador que, en ambos momentos, las investigaciones hayan tenido que reconocer la trascendencia de las clasificaciones de género para estas opciones educativas, ya que no siempre esperaban encontrarlas.

Antes de entrar en detalles, conviene establecer algunas precisiones en cuanto a los conceptos generales que orientan el análisis. En lo que respecta a las *determinaciones*, cabe tener en cuenta que dos poderosos factores han convertido el hecho de no finalizar los estudios secundarios en un componente de la pobreza escolar. De una parte, al mismo tiempo que aumentan los niveles generales de instrucción, se acrecientan las dificultades laborales para quienes no se han graduado en estos estudios. Éstas se deben a la estrategia empresarial de usar este criterio como un filtro selectivo en los empleos de servicios, a las mayores posibilidades de los graduados para acceder a la formación continua, y quizá también a una profecía que puede haberse cumplido a sí misma. De hecho, el mismo objetivo político de erradicar esa pobreza escolar para ampliar las capacidades individuales (Delors, 1996), y para mejorar la productividad (OCDE, 2001) ha consagrado la creencia de que estas dificultades se agravarán.

La reestructuración económica, de otra parte, ha desatado muchos de los vínculos territoriales de la antigua economía industrial. De este modo, han proliferado los cambios locales traumáticos provocados por la contracción del sector agrario, la desindustrialización, la formación de regiones metropolitanas, la expansión del turismo, la conexión de nuevas zonas de agricultura intensiva con los mercados mundiales y las mayores o menores facilidades para acceder a unas vías de comunicación rápida. Si la pobreza escolar no se ha reducido hasta el mismo punto en todas las regiones, puede haber agravado algunos de estos traumas locales, y haber suavizado otros.

En cuanto a las *prácticas sociales* en las que se dilucidan los itinerarios escolares, cabe recordar la incidencia de las clasifica-

ciones de género en los procesos de decisión. Estas clasificaciones están presentes en los materiales didácticos, las interacciones docentes, las preferencias curriculares y los proyectos profesionales. Por ello los chicos y las chicas que han vivido aquellos cambios económicos y geográficos desde la escuela seguramente los han interpretado a la luz de estas clasificaciones de género.

Los dos apartados siguientes intentan comprobar si estas hipótesis son verosímiles. El primero indaga la influencia de algunos factores que pueden haber determinado las diferencias entre las comunidades autónomas en cuanto a la pobreza escolar. El segundo aventura una explicación a partir de algunos estudios etnográficos.

La pobreza escolar en España

Varios datos indican que las determinaciones de la pobreza escolar han fragmentado el mapa socioeducativo de las comunidades autónomas.

1. La demografía educativa sugiere que las transformaciones del sistema escolar pueden haber provocado repercusiones territoriales distintas: en primer lugar, la universalización de la enseñanza obligatoria y las reestructuraciones económicas y espaciales han sido simultáneas. Durante la década de 1960 se amplió notablemente el acceso a la enseñanza secundaria académica, al tiempo que el crecimiento económico y la industrialización daban un verdadero salto. Pero durante la de 1970 la reforma del currículo contrajo el acceso al nuevo Bachillerato unificado, el cual no se amplió de nuevo hasta que en la década de 1980 se redujo el fracaso escolar en la educación primaria o en la EGB (Carabaña, 1997). Los grupos de edad que han finalizado sus estudios durante la década de 1990 muestran los efectos de este vaivén entre la ampliación, la selección reforzada y la nueva expansión de los ciclos educativos medios. Es dudoso que estos cambios hayan repercutido de un modo homogéneo sobre el territorio.

En segundo lugar, entre 1981 y 1991 crecieron las tasas de escolaridad de todas las clases sociales en todas las franjas de edad, pero en la segunda fecha sólo los hijos e hijas de la clase media profesional se aproximaban a la escolaridad universal a los 16 años,

mientras que cerca de una tercera parte de los hijos e hijas de obreros habían abandonado la escuela a esa edad[2] (Calero y Bonal, 1999). Asimismo, en 1990-1991 los hijos e hijas de profesionales y empleados eran los principales usuarios de las escuelas privadas, las cuales además escaseaban en términos relativos en las comunidades autónomas más alejadas de las mayores áreas metropolitanas.[3]

En tercer lugar, ha continuado durante la década de 1990 la segregación por sexo de las opciones de estudio postobligatorias en el ámbito de la formación profesional o bien en la universidad. Esto ha provocado que los chicos se concentren en las opciones técnicas, que son más prestigiosas y están mejor remuneradas. En la universidad, por otro lado, el origen social elevado se corresponde con una considerable probabilidad de que los chicos accedan a las ingenierías superiores (Masjuan y otros, 1996; Calero y Bonal, 1999). Por su mismo carácter voluntario, la oferta territorial de estos dos ciclos formativos es más heterogénea que la de los ciclos obligatorios.

2. La pobreza escolar masculina varía sustancialmente entre comunidades autónomas: la tabla 5 (págs. 180-181) analiza la variación territorial de la pobreza escolar en España, la cual puede cifrarse en el porcentaje de población entre 16 y 35 años que sólo ha terminado los estudios primarios o la primera etapa de los estudios secundarios. En el conjunto del país, un 35,2 % de perso-

2. Las tasas de escolaridad a los 16 años por clase social (a partir de la categoría socioeconómica del sustentador principal) arrojaban el siguiente balance: capitalistas (86 %), clases medias patrimoniales (79,6 %), clases medias profesionales (97,2 %), clases medias empleadas (90,7 %), obreros (69,7 %), total (76,8 %) (Calero y Bonal, 1999, pág. 185).

3. Por aquellas fechas el sector privado atendía a un 30,2 % del alumnado del territorio MEC. Este valor se aproximaba al que registraba la Comunidad Valenciana y era sensiblemente superior a los de Andalucía, Canarias y Galicia. Pero Cataluña registraba un 39,4 %, Navarra un 46 % y el País Vasco un 50,1 % (Calero y Bonal, 1999, pág. 186). Pese a que los datos de entonces se incluyeron dentro del territorio MEC, es razonable añadir la Comunidad Autónoma de Madrid a esta lista de regiones en las que las clases medias se concentraban más en los centros privados. Cuando menos, el estudio de González (1992) detecta precisamente una considerable sobrerrepresentación de profesionales y de empleados en dicha comunidad, y la *Estadística de la Enseñanza* (2001) muestra que el sector privado abarca un 42,42 % de unidades de enseñanza privada en la Comunidad Autónoma de Madrid y un 29,2 % en el conjunto de España.

nas se hallan en esta situación, un 41,5 % de varones y un 28,3 % de mujeres. Cabe decir que esta diferencia no sólo es considerable, sino que resulta mucho mayor de lo que se observa en otros países de la OCDE (OCDE, 2001).

El 6,1 % de jóvenes de ambos sexos, un 7,3 % de varones y un 4,8 % de mujeres sólo han terminado los estudios primarios. Es muy elevado el porcentaje de jóvenes varones que sólo han terminado los estudios primarios en Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura y Murcia, mientras que sólo en Ceuta y Melilla destaca el porcentaje de chicas en la misma situación. Excluyendo estas dos ciudades, se observa que la distribución del porcentaje masculino imprime una gran variación territorial a los datos y que las distribuciones de los varones y de las mujeres se correlacionan. Incluyéndolas, se suaviza esta correlación y no se observa tampoco ninguna correlación entre el porcentaje de ambos sexos que sólo ha acabado los estudios primarios y la relación numérica entre hombres y mujeres incluidos en este colectivo.

Un 29,1 % de jóvenes, un 34,2 % de varones y un 23,5 % de mujeres han abandonado la escuela al finalizar la primera etapa de los estudios secundarios. Baleares y la Comunidad Valenciana se añaden a la lista de las comunidades con una elevada pobreza escolar si atendemos a esta magnitud. En ella se observan asimismo una elevada correlación entre los datos de los varones y de las mujeres y una considerable sobrerrepresentación de hombres dentro del colectivo. Como en el caso de los que sólo han acabado los estudios primarios, tampoco existe una relación estadística significativa entre la mayor presencia de varones y el peso específico del colectivo que sólo ha dejado la escuela al terminar la primera etapa de los estudios secundarios. Ello indica en ambas ocasiones que la pobreza escolar total se corresponde en las distintas regiones con unas diferencias muy variables entre los porcentajes masculinos y femeninos.[4]

Los porcentajes de quienes han dejado la escuela con el título de la segunda etapa de los estudios secundarios son mucho me-

4. En el caso de la primera etapa de los estudios secundarios, las diferencias entre varones y mujeres tan sólo registran un 3 % en Navarra, pero se acercan al 20 % en Canarias o Murcia.

Tabla 5. Personas de 16 a 35 años por sexo, comunidad autónoma y nivel de formación. Estadísticas de las distribuciones de los porcentajes. España, 2º trimestre 2000

Comparación de los porcentajes de varones y de mujeres de las comunidades autónomas en cada nivel de formación	*Media*	*Desviación típica*	*Coeficiente de variación*
Educación primaria (sin Ceuta y Melilla)	5,82	3,81	65,46
Ambos sexos	*7,14*	4,95	*69,41*
Varones	4,38	2,85	65,04
Mujeres			
Coeficiente de correlación entre varones y mujeres	0,84		
Educación primaria (con Ceuta y Melilla)	6,06	3,83	63,2
Ambos sexos	6,99	4,84	69,32
Varones	5,06	3,98	78,64
Mujeres			
Coeficiente de correlación entre varones y mujeres	0,49		
Relación total hombres × 100 / mujeres (RHM)	152,1		
Coeficiente de correlación entre la distribución de ambos sexos y la distribución de RHM por comunidades autónomas	-0,03		
Educación secundaria, primera etapa	29,78	9,69	32,53
Ambos sexos	35,5	11,67	32,87
Varones	23,57	7,98	33,86
Mujeres			

Coeficiente de correlación entre varones y mujeres	0,88		
Relación total hombres x 100 / mujeres (RHM)	145,5		
Coeficiente de correlación entre la distribución de ambos sexos y la distribución de RHM por comunidades autónomas	-0,05		
Educación secundaria, segunda etapa			
Ambos sexos	22,23	2,89	12,98
Varones	22,89	4,07	17,77
Mujeres	21,49	3,67	17,08
Coeficiente de correlación entre varones y mujeres	*0,12*		
Relación total hombres x 100 / mujeres (RHM)	100,92		
Coeficiente de correlación entre la distribución de ambos sexos y la distribución de RHM por comunidades autónomas	0,06		
Educación superior			
Ambos sexos	41,93	11,36	27,09
Varones	*34,64*	11,9	*34,37*
Mujeres	49,86	11,05	22,16
Coeficiente de correlación entre varones y mujeres	0,92		
Relación total hombres x 100 / mujeres (RHM)	73,2		
Coeficiente de correlación entre la distribución de ambos sexos y la distribución de RHM por comunidades autónomas	*0,69*		

Nota: Se destacan con cursiva aquellos valores en que la distribución de los varones provoca importantes diferencias territoriales.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2002), *Encuesta de Población Activa. Módulo de transición de la escuela al trabajo*, www.ine.es, 15 de enero de 2002.

nores pero mucho más homogéneos, ya que coinciden en un 21 % para ambos sexos, los varones y las mujeres. Nótese en este caso que no existe correlación al comparar las distribuciones de los varones y de las mujeres, ni tampoco al comparar las distribuciones de ambos sexos y los valores de la relación numérica entre hombres y mujeres en el colectivo. Es probable que esta diferencia entre los itinerarios masculinos y femeninos se deba, al menos en parte, a una heterogénea distribución territorial de los cursos y módulos de formación profesional.

Finalmente, un 43 % de jóvenes de ambos sexos, un 36,6 % de varones y un 50 % de mujeres han obtenido un título universitario. En este nivel también covarían las distribuciones de los varones y de las mujeres, como en los dos primeros, pero se observan dos importantes diferencias. De una parte, la distribución de los valores de las mujeres imprime una mayor variación territorial que la distribución de los valores de los varones; de otra, es la única magnitud en que los varones son minoritarios, y su presencia relativa depende de la presencia relativa de las mujeres.

3. Las comunidades autónomas con una mayor pobreza escolar coinciden con aquellas donde la pobreza escolar masculina es más abundante. Pero estas comunidades son muy distintas entre sí: la tabla 6 (págs. 184-185) clasifica las comunidades autónomas de acuerdo con las distribuciones comentadas de los niveles de instrucción de la población de 16 a 35 años. Compara además varios indicadores socioeconómicos de estas comunidades con sus índices general y masculino de pobreza escolar. Estos índices proceden de la suma de los porcentajes de jóvenes que han salido del sistema educativo habiendo terminado sólo los estudios primarios o bien la primera etapa de los estudios secundarios. En términos generales, muestra que estas distribuciones [(6) y (7)] provocan mayor variación territorial entre comunidades autónomas que las distribuciones del producto económico [(4) y (5)].

En un extremo presentan un síndrome de pobreza escolar, causado seguramente por muchos factores, las comunidades de Andalucía, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla, Comunidad Valenciana, Extremadura y Murcia. Entre los síntomas no sólo figura el hecho de que una gran parte de la juventud se encalle antes de acabar los estudios secundarios, sino también el hecho de que los jóvenes varones se encallan mucho más que las mujeres y llegan mucho menos que ellas a la universidad. Pero

estas comunidades son muy heterogéneas en lo que concierne a sus indicadores socioeconómicos. Algunas registran mejores condiciones laborales, una renta mayor y una mayor presencia del sector servicios que la media de España, mientras que en otras el mercado laboral es más duro, la renta es inferior y los servicios generan una menor porción del producto.

Asturias, Cantabria, Castilla y León y Galicia configuran una región intermedia en cuanto a su pobreza escolar. Excepto Galicia, registran unos índices inferiores al conjunto de España. En términos socioeconómicos, esta región, que además abarca territorios contiguos, es homogénea en cuanto a su tasa de actividad femenina; su renta y su sector de servicios son inferiores a la media de España.

En el otro extremo, Aragón, Cataluña, Navarra, Madrid, el País Vasco y La Rioja presentan un síndrome de alto nivel educativo, puesto que los dos indicadores de pobreza escolar se sitúan en todas ellas por debajo de la media de España. A grandes rasgos, en este caso parecen corresponderse los buenos resultados educativos con el carácter metropolitano, un desempleo limitado y una renta elevada. Con todo, algunas salvedades también imprimen una cierta variedad geográfica a esta otra región. En Aragón conviven la metropolitana Zaragoza con las menos urbanas Huesca y Teruel, y La Rioja sólo puede incluirse en este criterio considerando que la red urbana del País Vasco es muy amplia. Asimismo, también parece que la diferencia entre los porcentajes de universitarios y los de las universitarias es menor en estas comunidades que en aquellas donde el conjunto del colectivo es más reducido.

Salta también a la vista otra de las paradojas de la relación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. En todas las comunidades autónomas el desempleo femenino supera el desempleo medio, y en todas ellas también la pobreza escolar masculina supera la pobreza escolar media. En otras palabras, el mercado laboral castiga con mayor contundencia al colectivo mejor formado: el femenino.

Los efectos locales de las desigualdades educativas

La pobreza escolar (entendida como el hecho de no haber finalizado la enseñanza secundaria) adquiere grados distintos en-

Tabla 6. Clasificación de las comunidades autónomas según la pobreza escolar de la población de 16 a 35 años y comparación socioeconómica entre las categorías establecidas (1, 2 y 3)

	(1)	*(2)*		*(3)*		*(4)*	*(5)*	*(6)*	*(7)*	*(6)-(7)*
Total de España	100	(12,96)	100	(18,66)	100	100	100	35,2	41,5	
Coeficiente de variación de la distribución por CC.AA.	9,38	40,49			41,67	23,04	18,89	33,97	31,98	
1. Síndrome de la pobreza escolar										
1. Andalucía	92,99	(22,34)	172,38	(31,68)	169,77	68,89	99,98	**47,3**	**52,8**	-5,5
1. Baleares	104,06	(5,5)	42,44	(6,9)	36,98	145,69	129,90	**49,2**	**59,7**	-10,5
1. Canarias	108,75	(13,06)	100,77	(18,33)	98,23	96,60	123,61	**41**	**48,3**	-7,3
1. Castilla-La Mancha	86,20	(12)	92,59	(21,27)	113,99	79,14	80,21	**47,6**	**55,3**	-7,7
1. Com. Valenciana	106,47	(10,31)	79,55	(15,15)	81,19	101,64	95,87	**40**	**46,4**	-6,4
1. Extremadura	88,43	(22,09)	170,45	(33,95)	181,94	68,03	95,97	**54,1**	**63,7**	-9,6
1. Murcia (Región de)	97,05	(13)	100,31	(21,20)	113,08	81,43	93,70	**47,2**	**53,2**	-6
1. Ceuta y Melilla	104,31	(20,78)	160,34	(33,12)	177,49	77,59	141,71	**52,4**	**58,3**	-5,9
2. Comunidades autónomas intermedias										
2. Asturias	*79,01*	(13,07)	100,85	(20,13)	107,88	*82,16*	*94,33*	31	42	-11
2. Cantabria	*94,50*	(12,32)	95,06	(18,91)	101,34	*91,15*	*94,42*	29,4	37,2	-7,8
2. Castilla y León	*88,35*	(12,53)	96,68	(20,28)	108,68	*90,30*	*86,40*	32	40,8	-8,8
2. Galicia	*97,72*	(13,23)	102,08	(17,82)	95,50	*83,41*	*92,29*	37,7	45,9	-8,2

3. Síndrome del alto nivel escolar										
3. Aragón	96,11	*(7,55)*	*58,26*	*(12,26)*	*65,70*	**109,29**	87,24	*27,9*	*30,8*	-2,9
3. Cataluña	105,13	*(9,05)*	*69,83*	*(12,21)*	*65,43*	**124,43**	94,32	*28,7*	*34,3*	-5,6
3. Madrid (C. de)	114,79	*(10,23)*	*78,94*	*(14,21)*	*76,15*	**134,11**	123,16	*21,1*	*25,6*	-4,5
3. Navarra (C. Foral de)	100,27	*(6,26)*	*48,30*	*(9,54)*	*51,13*	**120,89**	78,18	*17,5*	*20,4*	-2,9
3. País Vasco	102,38	*(10,6)*	*81,79*	*(16,7)*	*89,50*	**111,39**	86,72	*14,6*	*18,7*	-4,1
3. La Rioja	89,05	*(7,46)*	*7,56*	*(11,42)*	*61,47*	**118,14**	75,83	*26,4*	*31,4*	-5

Las columnas numeradas registran los valores de las siguientes *variables*:

1. Tasa de actividad laboral femenina respecto al total de España = 100 (2001). *Fuente*: INE (2002), *EPA.*
2. Tasa de paro (en porcentaje) y respecto al total de España = 100 (2001). *Fuente*: INE (2002), *EPA.*
3. Tasa de paro de las mujeres (en porcentaje) y respecto al total de España = 100 (2001). *Fuente*: INE (2002), *EPA.*
4. Producto interior bruto per cápita respecto al total de España = 100 (1998). *Fuente*: BBVA (1999), *RNEDP.*
5. Porcentaje del Valor Añadido Bruto generado por el sector servicios respecto al total de España = 100 (1998). *Fuente*: BBVA (1999), *RNEDP.*
6. Porcentaje de población de 16 a 35 años que no ha acabado los estudios secundarios (2000). *Fuente*: INE (2002), *EPA. MTT.*
7. Porcentaje de varones de 16 a 35 años que no ha acabado los estudios secundarios (2000). *Fuente*: INE (2002), *EPA. MTT.*

Nota: El coeficiente de variación es el porcentaje que la desviación típica representa con respecto a la media de todas las CC.AA. Por otro lado, se han destacado en negrita aquellas celdas en que todas las CC.AA. de una categoría (1, 2 y 3) superan el total de España. En cambio, se han destacado en cursiva aquellas celdas en que el valor de todas las CC.AA. es inferior al total de España.

Fuentes: Banco de Bilbao Vizcaya Argentaria (1999), *Renta Nacional de España y su Distribución Provincial*, www.bbva.es, 10 de febrero de 2002.
Instituto Nacional de Estadística (2002), *Encuesta de Población Activa*, www.ines.e, 15 de enero de 2002.
Instituto Nacional de Estadística (2002), *Encuesta de Población Activa. Módulo de transición de la escuela al trabajo*, www.ines.es, 15 de enero de 2002.

tre los territorios, aunque en todas partes (sobre todo en los territorios donde el nivel medio de instrucción es menor) afecta más a los hombres que a las mujeres. Esa pobreza escolar, asimismo, proviene de una serie de factores que no se pueden reducir a los mismos factores de la pobreza económica.

Las desigualdades educativas se forjan mediante unas prácticas sociales ejercidas en el contexto de cada escuela y de cada localidad. Varias investigaciones han sacado a la luz en los últimos años la trascendencia de estos fenómenos locales y de las consiguientes variaciones territoriales (Apple y Beane, 1997; Ball y Vincent, 1998; Rambla, 1999; Duru-Bellat, 2000; Van Zanten, 2000). Las prácticas de los agentes educativos arraigan en un medio local en el que se generan o se dirimen los estilos educativos familiares, las aspiraciones académicas de los/as estudiantes y sus progenitores, la información y la elección de los centros, el equilibrio entre las distintas lógicas de las acciones pedagógicas, la descentralización de las competencias educativas y/o la distribución de la oferta escolar por los distritos administrativos. Puesto que el sexismo se encarna en (y emerge de) todos estos procesos cotidianos, en ellos deben de radicar los factores de la división de las identidades estudiantiles según unos rasgos masculinos o femeninos, y por ende las ramificaciones paralelas de los itinerarios en algunos puntos del sistema escolar. Estos factores probablemente expliquen también por qué la pobreza escolar de los chicos es más acusada.

Los análisis etnográficos del sexismo en la escuela dan pie a suponer que la respuesta puede encontrarse en varios aspectos de las relaciones sociales entabladas dentro de esta institución. Estos análisis revelan que el sexismo impregna tanto las relaciones familiares como la interacción entre el profesorado y el alumnado o la formación de los grupos de iguales entre estudiantes. En las prácticas cotidianas se activan los códigos de las jerarquías sexistas más profundas, se generan muchos discursos sobre la misma experiencia de estas jerarquías y se alteran parcialmente algunos de sus matices, pero también se producen efectos que tienden a reforzarlas. Estas prácticas se caracterizan por adquirir su sentido gracias al contexto más inmediato, por lo que no responden siempre a una reflexión explícita de los sujetos. Es importante recordar que se van rehaciendo continuamente para entender que sus manifestaciones, como la que nos ocupa, compar-

ten caracteres parecidos pero exhiben variaciones muy importantes.

Las manifestaciones del sexismo en la vida cotidiana de las escuelas secundarias probablemente entorpecen el progreso de muchos chicos por los ciclos escolares. Por supuesto, éstos no son los únicos factores del fracaso o del abandono, ni todos los chicos las viven del mismo modo y las reproducen automáticamente. Esta afirmación ni siquiera implica que el sexismo influya sobre los resultados académicos de los chicos porque refuerce una supuesta indisciplina masculina congénita. Las prácticas sociales responden a intenciones que no siempre son claras para los sujetos, pero pueden reformularse mediante sus discursos, aunque éstos pueden volverse entonces contradictorios con las mismas prácticas, y, todo ello puede conducir, en fin, a resultados distintos de los esperados o de los deseados. Según parece, los obstáculos surgen del juego entre estas intenciones, estos discursos y las prácticas efectivas.

Por un lado, muchas observaciones etnográficas indican que los chicos se dedican a delimitar continuamente unos espacios masculinos en la escuela, y compiten entre sí dentro de ellos. Por tanto, si el rechazo escolar es un modo de delimitar estos espacios, es fácil que atraiga a muchos chicos. Para este ejercicio de delimitación echan mano de muchos recursos distintos. Por ejemplo, la rebeldía en clase, el monopolio de los deportes en el recreo, la homofobia, el racismo o la exhibición de la agresividad física, comportamientos todos ellos observados a menudo entre los chicos, consiguen fácilmente este efecto (Willis, 1979, 1998; Mac an Ghail, 1994; Martínez y Pérez, 1997; Rovira, 2001).

Por otro lado, los discursos de los chicos sobre su futuro, a diferencia de los discursos de las chicas, se resisten a prever los cambios laborales y personales que puedan experimentar con respecto al arquetipo del hombre que mantiene a su familia. Por ello los adolescentes británicos se muestran reticentes ante la perspectiva de emplearse con trabajos de servicio a tiempo parcial, que les alejan de la expectativa masculina de compartir la cultura de fábrica y de la posibilidad de mantener ellos solos a una familia (Haywood y Mac an Ghail, 1996; McDowell, 2000). Asimismo, muchos adolescentes españoles, que trabajarán en un mercado con menos empleos de servicios y menos empleos a tiempo parcial, se sienten más seguros sobre sus posibilidades de

reproducir aquel arquetipo de lo que el elevado empleo juvenil permite esperar (Subirats, 2001). Tras esta defensa del arquetipo se distinguen ciertamente los temores ante la incertidumbre económica y una cierta lucha por mantener unos privilegios sexistas que sus compañeras de clase cuestionan. Ahora bien, también es cierto que el mismo arquetipo ha servido tradicionalmente a los estudiantes varones para cuestionar los valores de la meritocracia, que exigen los estudios como primer paso laboral pero que no garantizan que el mero esfuerzo escolar lleve a buen puerto. Estas dudas sobre el futuro se mezclan provisionalmente con sus perspectivas sobre lo que va a ser el futuro de su localidad, lo cual acrecienta la diversidad de sus estrategias según el territorio (McDowell, 2000).

Por consiguiente, los grados y las diferencias de la pobreza escolar dependen en primera instancia de una serie de determinaciones sociales, ya que la renta y las políticas educativas influyen decisivamente sobre las oportunidades de estudio más allá de la voluntad de los/as estudiantes. Pero, además, las prácticas sociales cotidianas segregan las opciones masculinas de las femeninas, y configuran unos marcos de referencia en los que el futuro se anticipa a través de las clasificaciones de género. Es muy probable que estas prácticas desvíen los destinos escolares de muchos chicos, que se ven empujados a un abandono que en cierto modo juzgan apropiado, pero no disponemos de un análisis definitivo que corrobore este hecho.

Sin negarla, esta explicación matiza la hipótesis de que el esfuerzo académico depende de las expectativas de encontrar empleo en el mercado laboral juvenil. García Espejo y Gutiérrez (2000) aportan un claro ejemplo de esta influencia comparando los resultados de Asturias y la Comunidad Valenciana. En la primera comunidad el mercado laboral apenas ofrece salidas ni a los jóvenes ni a los adultos, mientras que en la segunda la pequeña empresa y el turismo han generado muchos empleos mal pagados para los jóvenes. Sus datos indican que el hecho de disponer de un título universitario comporta un rendimiento relativo mucho mayor en Asturias que en la Comunidad Valenciana, donde el paro de los licenciados supera el de los que sólo tienen un título primario. La tabla 6 (págs. 184-185) corrobora también que la pobreza escolar en general y la pobreza escolar masculinas en particular son inferiores en Asturias, a pesar de que su producto per

cápita es mucho menor que el valenciano. Sin embargo, esta misma tabla muestra que en Asturias la pobreza escolar masculina supera la pobreza escolar media en un 11 %, diferencia que se limita a un 6 % en la Comunidad Valenciana. Todo ello indica que probablemente los chicos y las chicas valencianos dejan antes la escuela con la esperanza relativamente realista de ganar un pequeño sueldo. Las consideraciones anteriores sobre las prácticas sociales en la escuela pueden explicar por qué los chicos son más propicios a seguir esta elección. Pero también revelan la necesidad de averiguar por qué tantos chicos asturianos abandonan los estudios en comparación con sus compañeras. En todo caso, resulta evidente que las clasificaciones de género se interponen entre la vida escolar y las previsiones laborales.

El mismo esquema interpretativo sugiere algunas hipótesis sobre las diferencias entre los síndromes que se han detectado en el análisis territorial de la tabla 6 (págs. 184-185). En todos los casos, repetimos, la pobreza escolar masculina supera los índices de pobreza escolar en general. Pero se notan algunas particularidades reveladoras. En las zonas metropolitanas las oportunidades laborales se corresponden con una mayor continuidad de los itinerarios escolares. Se trata pues de otro fenómeno distinto a la eventual compensación escolar de las adversidades laborales apuntada en Asturias, y sería conveniente buscar sus raíces en las mismas prácticas escolares. En cambio, son muy heterogéneas las regiones donde abunda la pobreza escolar. La importancia del sector turístico, reflejada indirectamente en el sobrepeso relativo de los servicios, debe de ofrecer alternativas a los adolescentes (en mayor grado a los adolescentes masculinos) baleares y canarios. En la Comunidad Valenciana ya se ha mencionado que la industria también se añade a este efecto. Esta región y las Islas Baleares proporcionan dos ejemplos clamorosos de la ruptura en la correlación del producto económico con el nivel medio de estudios. Pero la pobreza económica y la pobreza escolar coinciden en Andalucía, Extremadura y Castilla-La Mancha.

Conclusión y reflexiones finales

Resulta paradójico que la escuela continúe discriminando a las estudiantes pero el nivel de pobreza escolar presente un sesgo

masculino. Las investigaciones etnográficas revelan que los mismos procesos mediante los que lo masculino se impone sobre lo femenino contribuyen decisivamente al abandono de muchos chicos. Los datos estadísticos nos obligan sin embargo a matizar que estos procesos adquieren una intensidad muy distinta según los territorios.

Una posible explicación de este fenómeno lo atribuye a una serie de determinaciones y de prácticas sociales. Las determinaciones sociales condicionan el comportamiento de los sujetos de tal modo que rara vez pueden alterarlo. Figuran entre ellas los factores profundos de las desigualdades, encarnadas en las relaciones sociales de clase y de género, pero estos factores se articulan de distinta manera sobre el territorio. Por ello se puede identificar un síndrome de pobreza escolar en una serie de regiones. Entre sus síntomas destacan a veces las características de la estructura socioeconómica y se observa siempre una importante distancia entre los niveles de instrucción masculinos y femeninos.

En cambio, la noción de práctica social designa aquellos procesos de acción inmediata, arraigada en un contexto significativo, en que los sujetos disponen de un margen de maniobra. Aunque en ocasiones no sean explícitamente conscientes de sus motivos, o se resientan ante la posibilidad de romper algunas normas establecidas, esta opción se encuentra abierta. Mediante estas prácticas se segregan los espacios escolares de tal manera que muchos chicos compiten por los espacios centrales del juego, de la indisciplina y de las agresiones físicas o verbales. No es sorprendente que esto perjudique su rendimiento escolar. Pero además los chicos y las chicas forjan proyectos futuros distintos al mismo tiempo que participan en estas prácticas. En ellos incluyen normalmente sus exploraciones del mercado laboral de su localidad o de su región, aunque suelen verlo desde el prisma de sus propios estereotipos de género. Por eso tampoco es sorprendente que el síndrome de pobreza escolar se encuentre en estructuras socioeconómicas diferentes.

Esta explicación, que por el momento parece verosímil pero no deja de ser provisional, sugiere una última reflexión sobre lo que se puede hacer. Si la paradoja de la pobreza escolar es el producto de unas determinaciones ajenas a la acción subjetiva, es obvio que encontrarán muchos obstáculos las soluciones que confíen tan sólo en un supuesto cambio cultural o en el buen hacer

del profesorado. Asimismo, si además surge también de las mismas interacciones entabladas en la escuela, resulta también obvio que las soluciones que recurran sólo a los grandes resortes institucionales (como el incremento de la oferta escolar, los cambios legislativos o los acuerdos entre los actores de las relaciones laborales, por poner algunos ejemplos) corren el riesgo de tropezar en la vida cotidiana escolar. Teniendo en cuenta estas precauciones, quisiéramos concluir apuntando una recomendación de carácter general, una serie de recomendaciones dirigidas a las escuelas y otra dirigida a las administraciones educativas autonómicas y locales.

La recomendación general consiste en recordar que la educación reparte un bien colectivo, del cual depende parcialmente la autonomía económica y política de la ciudadanía. Es justo que todo el mundo acceda a este bien, al menos hasta haber acabado los estudios secundarios. Este nivel permite alternar en el futuro entre el empleo, la formación profesional e incluso los estudios universitarios, es decir, constituye una sólida base de lo que se ha denominado el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Delors, 1996). Tan justa como esta mejor distribución de los resultados debería ser la superación del sexismo que impregna la vida escolar con los vivos tonos de la discriminación. En última instancia, sería deseable que las escuelas formasen a ciudadanos y ciudadanas capaces de adoptar libremente los rasgos culturales que se han teñido de connotaciones «masculinas» o «femeninas». Si esto fuese así, seguramente se atenuaría el sesgo masculino de la pobreza escolar, como también la segregación que se produce en las opciones de la formación profesional y de la enseñanza superior.

Las posibles recomendaciones destinadas a las escuelas recuerdan inevitablemente lo que hemos publicado en otras ocasiones (Rambla, Rovira y Tomé, 1999; Rovira, 2000; Tomé y Rambla, 2001a y 2001b). Creemos que el principio pedagógico de la coeducación debe apelar tanto a los chicos como a las chicas. A nuestro parecer, este criterio sugiere muchas ideas sobre cómo abordar el problema. Entre ellas, mencionaremos las siguientes: las escuelas pueden planificar estrategias globales para prevenir la agresividad o para mejorar los resultados académicos incidiendo sobre las clasificaciones de género, pueden establecer sistemas para recoger información cualitativa sobre los problemas y las preferen-

cias del alumnado a partir de las tutorías y pueden programar actividades que debiliten la influencia de los estereotipos de género sobre los proyectos personales y profesionales del alumnado.

Finalmente, las administraciones educativas y locales pueden afrontar también el problema gracias a una de las principales directrices emanadas de la Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995. Se trata de considerar la igualdad un objetivo transversal que contemplen en todas sus intervenciones. Para resolver el sexismo educativo y la consiguiente paradoja de la pobreza escolar masculina sería muy provechoso que los planes estratégicos educativos, los modelos de evaluación de centros y los instrumentos participativos (como los Proyectos Educativos de Ciudad) otorgasen una importancia central a la coeducación. En el análisis que hemos presentado intentamos argumentar que este objetivo merece ese protagonismo porque es una buena manera de prevenir las desigualdades debidas al origen social, al sexo o al lugar de residencia de las personas.

Referencias bibliográficas

Aggleton, P. J. y Whitty, G. (1985), «Rebels Without a Cause? Socialization and Subcultural Style Among the Children of the New Middle Class», *Sociology of Education*, vol. 58, enero, págs. 60-72.

Apple, M. y Beane, J. (1997), *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.

Ball, S. y Vincent, C. (1998), «I Heard It on the Grapevine: "hot" knowledge and school choice», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, nº 3, págs. 377-400.

Banco de Bilbao Vizcaya Argentaria (1999), *Renta Nacional de España y su Distribución Provincial*, www.bbva.es, 10 de febrero de 2002.

Baudelot, Ch. y Establet, R. (1992), *Allez les Filles!*, París, Seuil.

Calero, J. y Bonal, X. (1999), *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Carabaña, J. (1997), «La pirámide educativa», en M. Fernández Enguita (comp.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, ICE/UB y Horsori.

Delors, J. (director de la Comisión Mundial para la Educación) (1996), *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, París y Barcelona, UNESCO.

Duru-Bellat, M. (2000), «Social inequalities in the French education sys-

tem: the joint effect of individual and contextual factors», *Journal of Education Policy*, vol. 15, nº 1, págs. 33-40.

García Espejo, I. y Gutiérrez, R. (2000), «Variantes regionales de la inserción laboral: los casos de Asturias y la Comunidad Valenciana», en L. Cachón (comp.), *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*, Madrid, INJUVE.

González, J. J. (1992), *Clases sociales: estudio comparativo de España y la Com. de Madrid*, Madrid, CAM.

Haywood, Ch. y Mac an Ghail, M. (1996), «What About the Boys? Regendered Local Labour Markets and the Recomposition of Working Class Masculinities», *British Journal of Education and Work*, vol. 9, nº 1.

Instituto Nacional de Estadística (2002), *Encuesta de Población Activa. Módulo de transición de la escuela al trabajo*, www.ine.es, 15 de enero de 2002.

Mac an Ghail, M. (1994), *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*, Londres, Sage.

Martínez, R. y Pérez, J. (1997), *El gust juvenil en joc*, Barcelona, Diputació de Barcelona.

Masjuan, J. M. y otros (1996), *La inserció professional dels nous titulats universitaris*, Barcelona, ICE/UAB.

McDowell, L. (2000), «Learning to Serve? Employment aspirations and attitudes of young working-class men in an era of labour market restructuring», *Gender, Place and Culture*, vol. 7, nº 4, págs. 389-416.

McRobbie, A. (1978), «Working Class Girls and the Culture of Feminity», *Women's Studies Group. CCCS*, Londres, Hutchinson.

OCDE (2001), *Education at a Glance*, www.oecd.org, 31 de enero de 2002.

Rambla, X. (1999), «Evolució de l'ensenyament a Catalunya. La classe, el gènere i els règims escolars comarcals», en Fundació Jaume Bofill (org.), *Informe per a la Catalunya del 2000*, Barcelona, Editorial Mediterrània, págs. 109-136.

Rambla, X., Rovira, M. y Tomé, A. (1999), «Ocho trajes a medida: modelos y resultados en cada país del Proyecto Arianne "Ampliar los horizontes de la masculinidad"», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 284, Barcelona, págs. 48-54.

Rovira, M. (2000), *El tratamiento de la agresividad en los centros educativos: propuesta de acción tutorial. Cuadernos de Coeducación*, nº 15, Cerdanyola, ICE/UAB.

— (2001), «Los códigos de género en la adolescencia», en A. Tomé y X. Rambla (comps.), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, Barcelona, Síntesis/ICE-UAB.

Subirats, M. (2001), «Los géneros y la imagen del futuro personal», en A. Tomé y X. Rambla (comps.), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, Barcelona, Síntesis/ ICE-UAB.

Tomé, A. y Rambla, X. (comps.) (2001a), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, Barcelona, Síntesis/ ICE-UAB.

— (2001b), *La coeducación de las identidades masculinas en la escuela secundaria. Cuadernos de Coeducación*, nº 16, Cerdanyola, ICE/UAB.

Van Zanten, A. (2000), «Massification et régulation du système d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé», *L'Année sociologique*, vol. 50, nº 2, págs. 409-436.

Willis, P. (1979), *Learning to Labour*, Sussex, Labour House, Teakfield Ltd. (trad. cast.: *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1988).

— (1998), *Cultura viva*, Barcelona, Diputació de Barcelona.

¿QUÉ PASA CON LOS CHICOS?[1]

*Victoria Foster, Michael Kimmel y Christine Skelton**

En este texto queremos presentar una visión panorámica de los debates «sobre los chicos» en Australia, en el Reino Unido y en Estados Unidos. Exploramos a fondo las maneras en que estos debates han surgido en estos tres países con el fin de destacar el pánico moral que se esconde detrás de la polémica que ha convertido a los chicos en los «nuevos desventajados» (véanse Epstein y otros, 1998; Gillbert y Gillbert, 1998; Lingard y Douglas 1999). De hecho, destacamos cómo en cada contexto este tema ha llegado a constituir la crisis educativa de la década de 1990, y cómo se han atribuido sus causas al impacto del feminismo ¡hasta el extremo de que una serie de especialistas, pedagogos y terapeutas culpa al movimiento de las mujeres del «daño» que supuestamente ha causado a los chicos! Llamamos también la atención sobre la tesis que avala las oposiciones binarias entre, por ejemplo, chico/ chica, o masculinidad/ feminidad, con el argumento de que el éxito de las chicas se produce a expensas de los chicos (véanse Kenway, 1995; Yates, 1997). Buena parte de esta retóri-

1. Este texto de Victoria Foster, Michael Kimmel y Christine Skelton («What about the boys? An overview of the debate») apareció originalmente en el año 2001 en una compilación coordinada por Wayne Martino y Bob Meyenn titulada *What About the Boys? Issues of masculinity in schools.* El volumen fue editado por Open University Press, con cuya autorización se edita ahora por primera vez en castellano. Traducción de Xavier Rambla (Universitat Autònoma de Barcelona). Revisión de Carlos Lomas.

* Victoria Foster es profesora adjunta en el Departamento de Comunicación y Educación de la Universidad de Camberra (Australia), Michael Kimmel es profesor de Sociología en SUNY en Stony Brook (Estados Unidos) y Christine Skelton es profesora de Educación en la Universidad de Newcastle (Reino Unido).

ca, apoyada por los medios de comunicación y por los defensores del «movimiento de los hombres» (*men's movement*),[2] se basa en el determinismo biológico y en el denominado «síndrome de las víctimas de la competencia», que coloca los intereses de los chicos frente a los de las chicas (Cox, 1997). En nuestro texto exploramos esta problemática con mayor profundidad y hacemos notar la violenta reacción retórica contra el feminismo que alienta el pánico moral que se difunde con estos debates sobre la educación de los chicos en estos tres países.

El retraso escolar de los chicos en el Reino Unido

El pánico moral ha caracterizado buena parte de los debates sobre la educación de los chicos en el Reino Unido. Si creemos lo que se afirma en los artículos aparecidos en los principales periódicos, el retraso escolar de los chicos empezó en el Reino Unido en 1995 y rápidamente llegó a ser motivo de «pánico moral» (Epstein y otros, 1998; Griffin, 1998). Por ejemplo, los titulares de la publicación profesional más importante, el suplemento educativo del diario *The Times* (*Times Educational Supplement*), declaraban que las tareas escolares no «eran para llorones» (*TES*, 6 de octubre de 1995) y más tarde se preguntaban «en qué nos hemos equivocado» (*TES*, 14 de febrero de 1996). Asimismo, los corresponsales de la prensa también encabezaban artículos con alusiones al «sexo fracasado» (*The Guardian*, Suplemento Educativo, 12 de marzo de 1996) y hacían un llamamiento para que las escuelas proporcionasen un «rescate escolar a los chicos abandonados de Gran Bretaña» (*Independent*, 5 de enero de 1998). Los discursos ministeriales también evidencian que el «retraso escolar» es o debería ser *el* aspecto de género que las escuelas han de tener en cuenta. Desde que el Inspector Escolar en Jefe, Chris Woodhead, comentase que «el fracaso de los chicos y en particular de los chicos blancos de clase obrera es uno de los problemas más acuciantes a que nos enfrentamos en todo el sistema educa-

2. Hay varios movimientos de hombres en los países anglosajones. Los autores se refieren aquí a los que reivindican el retorno a las esencias masculinas y a los que asocian los problemas sociales de los hombres con la denominada «crisis de los valores familiares».

tivo» (*TES*, 15 de marzo de 1996), los ministros de Educación han reclamado a las escuelas que «acabe la tolerancia con la cultura masculina antiescolar que se ha permitido durante los años recientes» (Stephen Byers, Ministro de Nivel Educativo, 5 de enero de 1998), señalando que muchas escuelas consiguen responder al retraso escolar de los chicos con éxito mientras que otras no (Morris, 1996).

Sin embargo, a pesar de que los medios de comunicación y el gobierno sugieran que el retraso de los chicos es un problema reciente en el Reino Unido, los problemas de los chicos en la escuela han ocupado un lugar central en los estudios sobre las escuelas primarias y secundarias. Incluso en un momento tan remoto como el siglo XVII el filósofo inglés John Locke, entre otros, expresaba su preocupación por los problemas de los chicos con la lengua y con la alfabetización (Cohen, 1998). Más recientemente, en las décadas de 1960 y 1970, la bibliografía especializada sobre educación aconsejaba al profesorado que no agrupase a los chicos según su nivel académico, ya que ello acentuaba aún más las actitudes contrarias a la educación y a la escuela de los estudiantes menos académicos (Hargreaves, 1967; Lacey, 1970). Hubo también estudios que mostraron hasta qué punto la clase social influía sobre las experiencias escolares de los chicos (Parker, 1974; Willis, 1977; Robins y Cohen, 1978). Asimismo, donde se ha investigado el efecto de la «etnia» sobre la educación la atención se ha concentrado implícitamente en cómo el sesgo blanco y eurocéntrico del currículo provocaba desventaja y alienación en los chicos negros y asiáticos (Wright, 1986; Mirza, 1992). Así, el «problema» del fracaso escolar de los chicos se entendía en aquella época en términos de desigualdades entre clases sociales o entre grupos étnicos en vez de en términos de desigualdades entre los géneros. En la década de 1990, un efecto de los cambios del sistema educativo ha sido que el problema del fracaso escolar de los chicos se ha entendido como una consecuencia natural e inevitable de que «los chicos son chicos».

Una serie de leyes educativas aprobadas por los gobiernos conservadores de 1979-1997 en el Reino Unido alejó el énfasis en la idea de que la educación es un medio para promover la democracia social y de que la erradicación de las desigualdades es necesaria para el bien común y, en cambio, puso el acento en una idea de la diversidad social que se sustenta en la «libertad de

elección». Ello se logró trasladando el centro de las decisiones escolares desde las autoridades educativas locales (*LEA*) hasta las nuevas instancias de gobierno en cada escuela. En ellas se reducía la representación de las autoridades locales y se ampliaba la de los padres y de los miembros de la comunidad, sobre todo los que estaban implicados en la empresa. La reforma de 1988 atribuyó mayores poderes a estas instancias escolares al retirar el presupuesto de las competencias de las autoridades locales y colocarlas entre las competencias de la gestión de cada centro. Se introdujo una fórmula de financiación que otorga el 80 % de los recursos de cada escuela según el número de estudiantes y su edad (Whitty y otros, 1998). Además, la reforma autorizó a las escuelas a adoptar una política de matriculación libre. Anteriormente, la escuela sólo podía matricular a un número limitado de estudiantes en una zona urbana determinada, entre otras razones porque así las otras escuelas también podían subsistir. Pero la política de matriculación abierta significó que las escuelas más atractivas podían matricular a tantos estudiantes como quisiesen. De este modo, la reforma creó una situación de mercado en la que «las instituciones educativas compiten unas con otras por los recursos y por los consumidores, entendiendo a las familias o al mismo alumnado como consumidores» (David, 1995).

Sin embargo, el refuerzo de los poderes centrales del gobierno contrarrestó este aparente movimiento hacia la descentralización. Esto tuvo lugar mediante la introducción del Currículo Nacional al mismo tiempo que se aplicaban unos complejos procedimientos de evaluación y de información. El alumnado tenía que someterse a exámenes nacionales (conocidos como las *Actividades Estándar de Evaluación*) a las edades de 7, 11 y 14 años. Se esperaba (y se espera) de las escuelas que garanticen que sus estudiantes alcanzarán un «nivel» concreto cuando cumplan esas edades. Además, las escuelas tenían que ser sometidas a inspecciones regulares y rigurosas. Estas inspecciones eran el núcleo de la Ley de Escuelas de 1992, que introdujo las clasificaciones nacionales de Liga de las Escuelas. Éstas reflejaban una ordenación de las escuelas de acuerdo con sus resultados en las *Actividades Estándar de Evaluación* sin tener en cuenta el contexto socioeconómico de cada centro.

De este modo se perfiló la escena para que surgiese el debate sobre el «fracaso» de los chicos. Para sobrevivir tenían que atraer

clientes, es decir, familias, y sólo podían lograrlo si demostraban que estaban impartiendo un nivel alto de educación. Se consideraba que las escuelas eran «efectivas» si conseguían que su alumnado llegase a los niveles requeridos a las edades de 7, 11 y 14 años. Las escuelas que pudiesen hacerlo crecerían, mientras que las que quedasen por debajo se verían contra las cuerdas. A pesar de la controversia suscitada por una perspectiva tan ingenua y simplista a la hora de juzgar la «efectividad» de una escuela (Ball, 1994; Mortimore y Whitty, 1997; Whitty y otros, 1998), llevaron a los centros educativos a una situación en que, para sobrevivir, tenían que esforzarse en aquellas áreas donde aparecían los principales factores de su atraso. Dado que los puestos en las clasificaciones dependían de los resultados de los exámenes, las escuelas se concentraron en sus propios resultados. Fue al analizar estas estadísticas cuando se observó la diferencia entre las chicas y los chicos en la mayoría de las asignaturas, una diferencia que ya había aparecido en la década de 1980 sin que nadie reparase en ella.

Se ha descrito con detalle la complejidad de los resultados académicos de los chicos (Teese y otros, 1995; Yates, 1997; Murphy y Elwood, 1998; Raphael Reed, 1998; Arnot y otros, 1999). Sabemos que se encuentran bien representados tanto entre el alumnado con éxito como entre quienes cosechan los peores resultados. Sabemos que las menores diferencias ocurren entre los chicos y las chicas procedentes de los grupos socioeconómicos más altos, mientras que las mayores diferencias ocurren entre los grupos socioeconómicos más bajos. También sabemos que las desigualdades étnicas tienen incluso un impacto mayor que las desigualdades de género (Gillborn, 1997). Estos factores no son únicos ni exclusivos del Reino Unido sino que se han hallado en todas partes (véase Lingard y Douglas, 1999). No tenemos aquí la intención de explorar las diferencias de género en los resultados académicos (para un análisis detallado véase Arnot y otros, 1996), ni tampoco pretendemos retomar las discusiones acerca del enfoque simplista de los debates sobre el fracaso masculino en el Reino Unido (véase para ello Epstein y otros, 1998). El epígrafe siguiente resume los discursos que envuelven el «problema de los chicos» con el fin de tener en cuenta los enfoques que se han adoptado.

El «fracaso de los chicos»

En una colección reciente de trabajos sobre el «problema de los chicos», se han identificado tres discursos dominantes que son evidentes en los debates sobre los chicos y sobre los resultados escolares: el discurso sobre los «pobres chicos», el discurso sobre la relación entre «el fracaso de las escuelas y el fracaso de los chicos» y el discurso sobre la idea previa de que «los chicos serán chicos» (Epstein y otros, 1998). Al discurso sobre los «pobres chicos» se le ha denominado también el «movimiento de los colegas» (Kenway, 1995). En este discurso se entiende que los chicos son las «víctimas» a causa de los siguientes factores: unos hogares monoparentales en los que los padres están ausentes, una escuela primaria dominada por las mujeres y un feminismo que ha favorecido los éxitos de las chicas. Como se verá en los ejemplos posteriores, éste es también el caso de Australia y Estados Unidos. Como dicen Epstein y sus colaboradoras (1998, págs. 6-7):

> En el contexto de la educación y de los debates sobre el fracaso de los chicos, quienes apoyan el «movimiento de los colegas» desarrollan una abanico de argumentos que culpan a las mujeres del fracaso de los hombres. Si no son las profesoras, son las madres; si no, las feministas; a menudo una combinación de todas ellas.

Los movimientos por la eficacia y la mejora de las escuelas han dado lugar al discurso sobre la relación entre «el fracaso de las escuelas y el fracaso de los chicos». Una escuela «fracasa» cuando no produce suficientes estudiantes con las habilidades verbales y matemáticas requeridas, un porcentaje de aprobados superior a la media en los exámenes públicos y no alcanza los niveles mínimos exigidos en las inspecciones. Se llega a la conclusión de que estas escuelas les fallan a sus alumnos (y presumiblemente a sus alumnas). A diferencia de quienes hacen hincapié en los «pobres chicos», es raro que quienes atribuyen las causas al centro escolar lancen ataques abiertos y directos contra el feminismo.

Finalmente, el discurso de que «los chicos serán chicos» les concibe de modo convencional y estereotipado y les atribuye los rasgos tradicionales atribuidos a las «diferencias naturales» (biológicas o psicológicas). Este discurso tiene en común con el de los «pobres chicos» el supuesto de que los chicos son «víctimas»

porque la crítica feminista de las mujeres hacia los hombres y sobre la masculinidad ha cuestionado los modos tradicionales de ser un hombre. Epstein y sus colaboradoras (1998, pág. 9) han llamado la atención sobre la naturaleza contradictoria de este debate sobre las esencias masculinas:

> Lo que es particularmente interesante es la manera como se las arregla este discurso para presentar al mismo tiempo una masculinidad inmóvil e inmutable, que encarna la agresión, la lucha y una maduración diferida (para algunos, indefinidamente), y sin embargo encontrar unos factores del fracaso escolar ajenos a los propios chicos.

Ambos discursos se acercan asimismo al proponer soluciones.

El enfoque predominante para afrontar el problema proviene de lo que Lingard y Douglas (1999) han denominado en el contexto australiano las estrategias de la «masculinidad recuperativa». Su argumento apunta a que las necesidades específicas de los «chicos» quedan al margen cuando se da la prioridad a atender a las chicas y a las minorías, ya que se les otorga el papel de los malos de la película, que deben cambiar para aliviar el daño que provocan (Lingard y Douglas, 1999, pág. 133). Un ejemplo de ello se observa en este extracto de un informe de un proyecto de colaboración mediante el método de la investigación-acción entre el departamento de educación de una universidad y una escuela local sobre los factores de la motivación y del éxito de los chicos de 8° curso (12-13 años):

> [...] a los hombres se les pide que se reconcilien consigo mismos a través de la transformación de sus papeles sociales. Hacen frente a la pérdida de su superioridad tradicional. No tienen formalmente un movimiento de «liberación de los hombres», no disponen de un equivalente informal a la «fraternidad femenina», que les dé instrumentos para asimilar su creciente pérdida de identidad, su desafecto y su sentimiento de desesperanza (Bleach y otros, 1996, pág. 6).

Por tanto, una premisa básica de los *programas recuperativos* es que los chicos y las chicas son diferentes pero deben ser tratados de la misma manera.

El profesorado que quiere encontrar maneras de afrontar el fracaso de los chicos muy probablemente encuentre estrategias

vinculadas a esta «masculinidad recuperativa». Por ejemplo, el Suplemento Educativo del *Times* (*TES*) constantemente publica reportajes sobre cómo las escuelas usan el fútbol para despertar el interés de los chicos. El mismo gobierno ha recurrido a este deporte para patrocinar el Proyecto «Jugar para el Éxito», que vincula a varios clubes de fútbol de la División de Honor y de la Primera División para que funden centros de estudio. Mientras algunos especialistas han replicado que confiar en las culturas masculinas convencionales, como las asociadas a los deportes violentos y competitivos, para superar el retraso de los chicos es contraproducente en la medida en que refuerza los estereotipos machistas (Epstein, 1999; Francis, 1999), otros han comentado que «cualquier cosa útil merece la pena» (Wragg, 1999, pág. 9).

Otras soluciones no sólo marginan a las chicas sino que a veces utilizan de nuevo las pedagogías y las prácticas diferenciadas por géneros que se utilizaban en la década de 1970. Por ejemplo, en el informe de Bleach y otros, (1996) se hacen recomendaciones que rechazan los hallazgos feministas que muestran que en el aula habitualmente se ignoran las necesidades de las chicas. Las chicas también tienen problemas en las clases mixtas donde los chicos monopolizan el trabajo en equipo y el tiempo de los docentes, e incluso tienen comportamientos agresivos o acosadores (Clarricoates, 1983; Jones, 1985; Frith y Mahoney, 1994). Con todo, las recomendaciones de Bleach y otros, (1996, pág. 25) menosprecian estos hallazgos de varias investigaciones:

> Se están explorando varios métodos para animar a los chicos a mantener una actitud positiva. Consisten en darles protagonismo en la recepción de visitantes o en las representaciones públicas o bien incorporarlos en grupos mixtos de trabajo para exponerles a las habilidades «femeninas» del lenguaje y de la reflexión.

Asimismo, los defensores de los *enfoques recuperativos* abogan por animar a más hombres a que se dediquen a la enseñanza y de este modo proporcionen ejemplos masculinos a sus alumnos. Varias feministas han puesto en tela de juicio el supuesto simplista de que un mayor número de profesores lograse por sí mismo erradicar los problemas que muchos chicos padecen en la escuela (Skelton, 1994; Smedley, 1998). En realidad, abundan los estudios que indican que bastantes profesores varones adoptan

estilos «viriles» en su interacción con los estudiantes varones rebeldes (véanse Willis, 1997; Mac an Ghaill, 1994; Connolly, 1998). Como Penn (1998, pág. 246) señala, «los hombres no modifican necesariamente sus puntos de vista por el hecho de trabajar en una profesión femenina: traen su masculinidad [...] con ellos».

No se han registrado todavía muchos programas educativos dirigidos a los chicos que se vean influidos por los enfoques *profeministas* que enmarcan el problema de los chicos dentro de una preocupación más amplia por la justicia social. Así, el libro de Salisbury y Jackson, *Challenging Macho Values* (Desafiando los valores machistas, 1996), sugiere algunas actividades que el profesorado podía realizar con sus alumnos para que éstos tomasen conciencia de cómo se está «construyendo» su masculinidad. En la misma línea, Pickering (1997) propone a las escuelas y al profesorado varias maneras de tener en cuenta cómo se forma la masculinidad en su entorno con el fin de entender mejor el menor rendimiento de sus estudiantes varones.

Aunque estamos estableciendo una distinción entre los enfoques *recuperativos* y *pro feministas*, es cierto que ambos suelen concentrarse en las relaciones interpersonales. Se ha dicho que esta concentración en lo «personal» es más bien el fruto de una opción pragmática que ideológica (Mills, 1998), ya que las oportunidades para que las escuelas aborden los temas personales y sociales dependen de lo que permitan las áreas de conocimiento del currículo nacional. Al mismo tiempo, estas distinciones no forman parte de los términos comunes en el debate sobre el fracaso masculino. De hecho, hasta el momento ni el gobierno ni los medios de comunicación han tenido en cuenta estas diferencias en el diagnóstico y en las soluciones del problema. El Reino Unido todavía tiene que plantearse públicamente *quiénes* son estos chicos fracasados y verlos en relación con las chicas que también padecen el fracaso escolar.

El caso australiano: la igualdad se presupone

En Australia a los chicos se les ha visto igualmente como a los «nuevos desventajados». Una buena parte de la retórica sobre el retraso escolar de los chicos en los medios de comunicación más

populares responde a una mentalidad de reacción que da por sentado que los chicos experimentan el fracaso de un modo semejante a las chicas. El principio de que la «igualdad se supone» ha presidido el debate político de los últimos años en Australia, siguiendo una tendencia muy similar a la del Reino Unido, que Weiner y otros, (1997, pág. 1) y Arnot y otros (1999) han descrito como el «pánico moral» de que los chicos son los nuevos «desventajados» en la escuela. Sin embargo, hay que recordar que el tema surgió como una reacción ante la aparente superioridad de las chicas y abrió paso a una «política recuperativa» arraigada en los discursos sobre esa igualdad presupuesta (Foster, 1996b).

Queremos llamar la atención sobre los matices y los sentidos concretos del lema «la igualdad se supone» con el fin de proporcionar una explicación de las tendencias actuales al mencionar el tema de los chicos, y en particular al observar cómo las dos cuestiones operan conjuntamente en la retórica. Ese discurso que da por conseguida la igualdad (Foster, 1995) se apoya en un modelo que entiende el género como una equivalencia e ignora la asimetría en las relaciones entre los géneros. Esta ocultación de los «beneficios materiales» (Connell, 1994, pág. 4) que los hombres y los chicos disfrutan como resultado de su posición dominante en el orden de los géneros y en la realidad social y política de la «ventaja masculina» (Eveline, 1995, 1998) permite que ganen terreno algunas ideas simplistas como la de que los hombres son el nuevo segundo sexo. En este modelo se dejan de lado los complejos análisis filosóficos del estatus secundario de las mujeres como el de Simone de Beauvoir ([1949] 1972) (véanse también Lloyd, 1984; Pateman y Gross, 1986; Code, 1991; Gatens, 1991, 1997; Luke y Gore, 1992; Probyn, 1993), mientras el lugar de los hombres en las relaciones de género se equipara al de las mujeres.

Víctimas iguales de desventajas iguales

Del presupuesto de la equivalencia se sigue que los chicos padecen desventajas iguales a las chicas, y ahora quizá más. Esta línea tan seductora y emotiva ha convencido a muchas familias que están preocupadas sinceramente por el desarrollo de sus hijos. Hoy en día se acepta que la escuela causa desventajas a los chi-

cos, a pesar de los mayores beneficios postescolares de los hombres como colectivo y del hecho de que informes oficiales y estudios especializados en género o en educación siguen indicando que los chicos reciben más recursos educativos que las chicas. Sin embargo, Warren Johnson, el Director Ejecutivo de la Asociación de Padres y Ciudadanos de Nueva Gales del Sur, escribió en *Education* (Educación, 1994) que «se puede demostrar que muchos chicos padecen estados de aflicción educativa, social y emocional que requieren una acción afirmativa en la distribución de los recursos».

Como prueba Johnson menciona precisamente los apoyos psicopedagógicos, los grupos especiales, las clases dedicadas a personas con trastornos del comportamiento o las clases intensivas de refuerzo. Sin embargo, hoy en día varias regiones de Sydney estiman que el 90 % de estos recursos se destinan a los chicos.

Cada vez tiene un mayor efecto este enrevesado juego retórico que convierte las ventajas educativas de los chicos en desventajas. Una buena parte de este discurso tiene su origen en el momento en que varios profesionales de la salud, psicólogos y escritores famosos sobre la educación lanzaron la falaz tesis de que la inadecuación escolar de los chicos era la causa de un abanico de problemas familiares: lesiones cerebrales, suicidios, violencia masculina, etcétera. Se mezclaron los problemas del aprendizaje con las manifestaciones sociales de la masculinidad, y esos mismos argumentos se aplicaron más adelante a la educación en un esfuerzo por redefinir los problemas sociales como problemas educativos (véase una crítica excelente en Gilbert y Gilbert, 1998).

Connell (1995, pág. 208) aduce que este proceso, que él denomina «terapia de la masculinidad», responde también a un «movimiento del poder desde el mundo público hacia el mundo interior de la emoción», así como a «una preocupación por las relaciones emocionales, un método especulativo y la satisfacción con unos meros retazos de evidencia empírica» (Connell, 1995, pág. 210). Gilbert (1998, pág. 21), por su parte, analiza este «movimiento de hombres conservador y potencialmente divisorio que rechaza el feminismo y quiere que se separe el trabajo educativo con los chicos del proyecto educativo más amplio de una reforma democrática de la escuela».

Proliferan los clamores extremos e injustificados sobre la desventaja de los chicos, como en el caso de Brown, que da clases en

una prestigiosa escuela privada para chicos en Sydney, y que publicó en la revista *Gifted* (Superdotados, 1994) que estamos creando una nueva categoría de excluidos sociales: ¡los chicos superdotados! Brown proclama la urgencia de la defensa de los chicos blancos y caucásicos que no son inmigrantes. Aún es más habitual la imagen mediática de que «las chicas están superando a los chicos», de que «su éxito se produce a costa de los chicos», de que «los chicos tienen que luchar», de que «los chicos padecen profundos problemas». Quizá por ello, los informes periodísticos sobre el Certificado de Enseñanza Secundaria Superior de Nueva Gales del Sur de 1998 a menudo se refirieron al aparente éxito de las chicas como un «peligro».

Los «éxitos» educativos de las chicas

Como en otros países occidentales, en Australia hoy en día las chicas obtienen mejores resultados académicos que los chicos a la edad en que dejan la escuela, lo cual de vez en cuando ocasiona una reacción populista hostil contra este éxito (Foster, 1996b, 1998; Martino y Meyenn, 2001b). Por ejemplo, una reciente compilación internacional de textos (Mackinnon y otros, 1998) arguye que en el siglo XXI la educación se convertirá en un «terreno peligroso» para las mujeres.

En el mayor Estado de Australia, Nueva Gales del Sur, el debate prácticamente se ha concentrado en los resultados del Certificado de Enseñanza Secundaria Superior, al que Gilbert (1996, pág. 8) se refiere como una «lectura estrecha de los datos». Es más, se extiende la bibliografía académica que pone en duda la tesis de la desventaja masculina (por ejemplo, Connell, 1994; Foster, 1995, 1996a, 1996b; Gilbert y Gilbert, 1995; Yates, 1996; Weiner y otros, 1997). En 1995 un número entero de la revista sueca *Formación del Profesorado e Investigación en Umea* fue dedicado a este tema, y acaban de editarse dos compilaciones internacionales sobre el tema (Mackinnon y otros, 1998; Martino y Meyenn, 2001a). Estas y otras publicaciones[3] demuestran que hay pocos puntos comunes entre la investigación académica y los debates

3. Véase en castellano Carlos Lomas (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona, Paidós, 2003.

populistas sobre las diferencias de género en la escuela y sobre sus efectos.

Como Weiner y otros (1997) subrayan, el nuevo discurso populista atribuye el fracaso masculino al éxito femenino. Comentan estas autoras que, sin embargo, «aunque tiene bien poca base empírica la tesis de que el éxito de las chicas ocurre a expensas de los chicos, el discurso predominante a mitad de la década de 1990 es el del *retraso de los chicos* (la cursiva es de las autoras).

Los chicos y las chicas usan la escuela de modos distintos

Aunque las afirmaciones mediáticas de que las chicas superan en las escuelas a los chicos son un lugar común en Australia y el Reino Unido, en muchos sentidos no son válidas. En primer lugar, confunden los niveles académicos, o al menos los resultados medidos en exámenes, con el acceso a un ciclo escolar, es decir, con el número y la composición de los estudiantes en los cursos. En segundo lugar, ignoran que las recompensas postescolares no son equitativas para las chicas que tienen los mismos e incluso mejores resultados que los chicos. Esos mensajes se basan normalmente en los logros excepcionales de un selecto y reducido grupo de chicas que no es representativo de la variada población femenina, e ignoran las complejas diferencias que se producen tanto dentro de la población masculina como dentro de la población femenina. Aún más, dejan de lado el aspecto crucial de que hasta el momento los resultados escolares de las chicas no muestran ningún impacto positivo en sus perspectivas laborales después de los estudios. De hecho, éstas se han deteriorado (Daniel, 1993; Korosi y otros, 1993; DETYA, 2000).

Además, varias investigaciones recientes llevadas a cabo en Australia muestran el surgimiento de importantes diferencias en el uso de los títulos escolares y en el beneficio de sus recompensas para los chicos y para las chicas (por ejemplo, Teese y otros, 1995; NSW Board of Studies, 1996; Yates y Leder, 1996; Lamb y McKenzie, 1999; DETYA, 2000; Foster, 2000a). Con el mismo resultado, a las chicas les va peor que a los chicos. El clima populista que ve en los chicos las víctimas de una nueva desventaja ha oscurecido dos hechos relevantes: en primer lugar, el vínculo en-

tre los resultados escolares y las trayectorias posteriores no se produce en las chicas como en los chicos; en segundo lugar, la ineludible cuestión de por qué las chicas, incluso las estudiantes sobresalientes, se encuentran con unos itinerarios tan limitados y restringidos.

Los orígenes del discurso sobre la desventaja masculina: dos giros retóricos

Cuando menos en Australia han ocurrido dos giros interrelacionados en los discursos sobre la desventaja relacionada con el género. El primero es esa atribución de la susodicha desventaja a los chicos, que ya hemos discutido. Es importante recordar que algunas publicaciones académicas recientes tienden a descontextualizar a los chicos y a los hombres de sus relaciones de poder asimétricas con las chicas y con las mujeres en la sociedad y en la educación. Por ejemplo, en todo el número que la revista *Change: Transformations in Education* (Cambio: Transformaciones en la Educación), de la Universidad de Sydney, dedicó en 1998 a la educación de los chicos apenas había algún análisis del dato de que las chicas obtienen peores beneficios de sus resultados escolares, a la vez que se consideraba que la naturaleza de la división sexual del trabajo en la vida privada y doméstica era inmutable (Wolcott y Glezer, 1995; Bittman y Pixley, 1997; Dempsey, 1997).

El segundo giro afecta a la imagen que se da de las chicas. En Australia los intentos iniciales de conseguir una mayor igualdad para las chicas las colocaron dentro de un contexto de déficit en el que se suponía que carecían de las normas masculinas de la persona educada. Se les pedía que estuvieran a la altura de estas normas (Foster, 1992). El siguiente fragmento del documento *Una estrategia para la educación y la formación de las mujeres* (1989), del Ministerio de Educación de Nueva Gales del Sur, es una muestra de ello.

En las escuelas, las chicas

- tienen un menor nivel de participación en las materias técnicas y científicas básicas y en los cursos avanzados de matemáticas y de ciencias;

- consideran un abanico más estrecho de opciones al tomar decisiones sobre su carrera;
- tienen niveles más bajos de autoestima.

Es muy notable el cambio que se ha producido entre esta tesis del déficit y la descripción actual de un cuadro en que las chicas tienen un éxito activo, e incluso «vencen» a los chicos en los territorios educativos que se han asociado convencionalmente con lo masculino. Es significativo que en Australia las áreas de conocimiento más competitivas sean las de matemáticas y ciencias, así como que se les otorgue mayor prestigio y en ellas predominan los chicos. Sólo en 1997 una chica obtuvo por primera vez el primer puesto en el cuarto grado de matemáticas, el nivel de estudio más difícil. Sin embargo, las noticias difundieron el mensaje sesgado de que la mayoría de chicas había vencido a los chicos en matemáticas y en ciencias durante un largo periodo de tiempo. Ciertamente, un factor destacado de la politización de los resultados escolares femeninos es el carácter de las áreas de conocimiento y la caracterización de las chicas como intrusas o invasoras de un espacio (Foster, 1996b, 1998) en los ámbitos educativos de mayor prestigio, que se consideran la *reserva natural* de los hombres. ¡Nos maravillamos ante el valor periodístico de que las chicas superen a los chicos en las materias relacionadas con la organización de la propia vida, con la familia, con la niñez o con el cuidado, por ejemplo!

Es interesante observar que la preocupación por «lo que pasa con los chicos» es endémica en países donde se han aplicado políticas muy distintas. Por ejemplo, Mahony y Smedley (1998, pág. 49) notan una importante diferencia entre las orientaciones políticas británica y australiana, la primera guiada por una «particular versión dura de la racionalidad económica» y la segunda más cercana a los valores de la justicia social y de la igualdad. En ambos casos se esconde detrás de aquella preocupación la idea de que la igualdad educativa entraña que a los chicos se les quite algo crucial: su supremacía como estudiantes, así como el derecho a recibir los cuidados y el apoyo de las mujeres y de las chicas. Todo ello contrasta con la anterior defensa de los intereses educativos de los chicos mediante aquel otro supuesto de que a ellas les faltaba algo en vez de que ellos disfrutasen de una ventaja (Eveline, 1995).

Cuestiones morales y éticas para los chicos

Es muy consistente la conclusión empírica de que las nociones dominantes de la masculinidad circunscriben las elecciones vitales y curriculares de los chicos, así como de que muchos chicos quieren evitar cualquier asociación con las áreas de conocimiento tildadas de femeninas o bien asociadas con lo privado (véanse, por ejemplo, Collins y otros, 1996; DETYA, 2000). Desde luego, la educación se preocupa ante todo de introducir a los chicos como ciudadanos en los procesos «productivos» de la sociedad y de la cultura (Foster, 1992, pág. 58). En este contexto, a menudo se otorga a las mujeres y a las chicas el papel de cuidadoras del entorno de aprendizaje (Foster, 2000b) y de las necesidades de los chicos, de acuerdo con lo que Pateman (1988, pág. 126) denomina un «contrato sexual» implícito, donde las funciones del cuidado, la crianza y el apoyo emocional se considera que pertenecen a las mujeres. El modo en que tanto los chicos como las chicas viven el currículo, en su sentido más amplio, refuerza este contrato sexual.

Por otro lado, el curso de los debates actuales sobre la educación de los chicos está teniendo serias consecuencias para la igualdad de los derechos de las chicas como ciudadanas que pueden aprender (Martino, 1997; Foster, 1997, 2000b; Arnot y Dillabough, 2000). Los mismos procesos escolares que pretenden potenciar a los chicos sitúan a las chicas en una relación contradictoria y paradójica con la retórica de la participación igual y democrática que caracteriza buena parte del discurso educativo contemporáneo. Se silencia la pregunta sobre lo que ocurriría con los chicos si las chicas llegasen a ser sus iguales y dejasen de ser sus cuidadoras. Es revelador el olvido de este aspecto durante el actual período de reacción en Australia, en que no se ha reconocido que un resultado igual o mejor de las chicas en las áreas que han sido tradicionalmente masculinas también sería beneficioso para los chicos, ya que les daría una oportunidad de ver a sus compañeras como iguales, es decir, con una perspectiva nueva y mucho más sana. Asimismo, un currículo que pusiera en primer plano los valores del cuidado en la vida pública y privada, ¿no contribuiría mucho más al desarrollo de los chicos y de las chicas como ciudadanos y ciudadanas que están aprendiendo?

Sin embargo, los debates actuales sobre los chicos en Australia e Inglaterra no tienen en cuenta estas cuestiones, pero ciertamente comportan importantes implicaciones para el desarrollo social, intelectual y emocional de esos chicos y para su futuro como ciudadanos capaces de participar en relaciones sociales y personales en igualdad con las mujeres. Este problema educativo sólo se puede afrontar con unos programas educativos que animen a los chicos a que amplíen sus elecciones curriculares y vitales, así como sus esperanzas y sus sueños con el fin de que las relaciones humanas sean satisfactorias para todo el mundo.

El problema de los chicos en Estados Unidos

En Estados Unidos unos discursos similares (antifeministas y reaccionarios) orientan los debates sobre los problemas escolares que los chicos están experimentando. De hecho, algunas voces llegan al extremo de proclamar que se ha abierto una guerra contra los chicos en América. Los subtítulos de los best sellers nos aconsejan que «protejamos» a los chicos, que les «rescatemos». Más aún, estos textos les presentan como unos fracasados en la escuela, donde cada vez se ve más su conducta como un problema. Por ejemplo, leemos que están deprimidos, que se suicidan, que encierran sus emociones en sí mismos... Los terapeutas aconsejan a unos padres angustiados sobre la fragilidad de los chicos, sobre su dependencia oculta y sobre su depresión, y lanzan severas advertencias sobre las profundas consecuencias de no resolver estos problemas. Lo que nos importa subrayar ahora es que este tipo de discursos no es muy distinto de los que ilustran la reacción antifeminista que domina los debates en Australia y el Reino Unido.

Por ejemplo, en Estados Unidos algunas publicaciones aducen que las escuelas elementales están «feminizando» a los niños. Gurian (1998) reivindica que, con la testosterona corriendo[4] por sus miembros, la exigencia de que estén sentados e inmóviles, levanten la mano y duerman la siesta convierte «lo que es sim-

4. Los autores utilizan el verbo *to surge* en esta frase. El sentido literal de este término es «surgir» o «empujar». Hemos preferido la forma «correr», que es más corriente en castellano estándar. (*N. del t.*)

plemente normal para los chicos en patológico». Gurian afirma que se transmite a los chicos el mensaje de que su masculinidad es defectuosa. Prácticamente todos los abogados de los chicos invocan las mismas estadísticas: los chicos tienen una probabilidad de suicidarse o de recibir un diagnóstico de trastorno emocional cuatro veces mayor que las chicas, así como es hasta seis veces mayor la probabilidad de que se les diagnostique un «Desorden de Atención Deficitaria», y quince veces más de que sean las víctimas de un crimen violento. En los últimos años asistimos a un incremento significativo de los libros sobre los chicos, la mayoría de ellos escritos por terapeutas que combinan los análisis psicológicos sobre su desarrollo con guías prácticas para educar bien a buenos chicos. En muchos sentidos, es incuestionable la evidencia de que los chicos tienen problemas, quizás ahora más que nunca. No obstante, muchos abogados de los chicos yerran en el diagnóstico y ofrecen el tratamiento equivocado.

Los chicos deberían ser chicos

Para muchos observadores, los chicos simplemente serían chicos si se lo permitiéramos. Eso significa que las mujeres adultas, y especialmente las «cotillas», deberían apartarse de su camino y dejar de criticarlos todo el tiempo. Es la naturaleza, no la educación, lo que les empuja a juegos ruidosos y agresivos o a realizar experimentos sádicos con insectos. Por ejemplo, el terapeuta Michael Gurian (1996, 1998) señala hábilmente las presiones que los chicos sufren para que se acostumbren a comportarse de acuerdo con ciertas normas, como resolver sus problemas usando la violencia, faltar al respeto en clase o correr riesgos inútiles, porque la testosterona los impulsa hacia las agresiones y la violencia, pero de ningún modo a causa de la cultura adolescente, la violencia mediática o la influencia paterna. Las feministas, replica Gurian, sólo empeoran el problema con su crítica inflexible de la masculinidad que los chicos intentan mostrar desesperadamente.

La confianza excesiva de estos autores en la biología les lleva a malinterpretar la evidencia disponible, a exagerar la diferencia entre los géneros y a ignorar las diferencias dentro de los géneros. Ya hemos demostrado los efectos de esta posición en el Reino Unido y en Australia, donde se atribuye la «nueva desventaja»

a los «chicos malos estudiantes». Esta actitud conduce también a ciertos autores norteamericanos, como Gurian, a entender la masculinidad como el simple producto del elixir químico de la pubertad. Gurian (1998) celebra todos los ritos de paso masculinos «como los campos de entrenamiento militar, las borracheras de fraternidad, el día de la graduación y la fiesta de *bar mitzvah* como «partes esenciales de la vida de cada chico» (Gurian, 1998, pág. 151). Sin embargo, las noticias sobre la muerte de unos chicos a manos de otros en sus *mitzvah*[5] no se mencionan. Además, su insistencia en que los chicos sufren una etapa más dura que las chicas en la escuela ignora llanamente todos los hallazgos científicos de estudios como *Failing at Fairness* (Suspenso en Justicia), de Sadker y Sadker (1994). De acuerdo con autores como Gurian, el énfasis feminista en la discriminación de género, el acoso sexual o la violación dentro de la pareja sólo humillan a los chicos y nos distrae de las intervenciones que serían más constructivas.

Estos diagnósticos erróneos conducen a unos remedios bastante drásticos. Gurian (1998) sugiere que se reinstaure el castigo corporal, tanto en casa como en la escuela, pero sólo cuando se administre privadamente con una fría indiferencia y nunca en el calor de la ira de un adulto. Aunque los consejos escolares o los departamentos de atención a la infancia puedan llamarlo abuso infantil, él lo llama «endurecer la responsabilidad» (Gurian, 1998, pág. 175). Estas explicaciones abiertamente simplistas, que confían tanto en el determinismo biológico, ignoran la evidencia de que los chicos no son sólo chicos en todas partes ni del mismo modo. Pocas naciones europeas se vanagloriarían de unos muchachos adolescentes tan violentos, homofóbicos y misóginos. Ello implica una pregunta: si todo es biológico, ¿por qué son diferentes los chicos noruegos, franceses o suizos?

La masculinidad joven como una oportunidad terapéutica

Otro grupo de terapeutas renuncia a las pruebas teñidas de testosterona y trata la masculinidad como una ideología que debe

5. El *bar mitzvah* es la fiesta de confirmación religiosa judía, que se celebra a los 12-13 años. (*N. del t.*)

ser cuestionada. Kindlon y Thompson (1999) escriben que los compañeros enfrentan al niño con una «cultura de la crueldad» en que le fuerzan a negar sus necesidades emocionales, a «disfrazar sus sentimientos por rutina» y terminan por hacer que se sienta aislado emocionalmente. Pollack (1998) lo denomina el «código del chico» y la «máscara de la masculinidad», ese aire fanfarrón que los chicos adoptan para esconder sus temores, suprimir su dependencia y vulnerabilidad, y presentar un frente estoico e impenetrable.

Las observaciones de Pollack proporcionan un importante paralelismo con los hallazgos sobre las chicas. Los sorprendentes y cada vez más amplios estudios de Gilligan (1997) describen cómo unas niñas seguras, confiadas y orgullosas «pierden su voz» cuando llegan a la adolescencia. Al mismo tiempo, los chicos se vuelven más seguros, incluso más allá de sus capacidades. De repente ellos encuentran sus voces —al mismo tiempo que ellas pierden su confianza, ellos la ganan—, pero es la voz afectada del bravucón, de la apariencia constante, de los riesgos absurdos y de la violencia gratuita. El código de los chicos les enseña que tienen que ocupar el poder, y por tanto comportarse de ese modo. De hecho, las investigaciones recientes sobre la diferencia entre los géneros en cuanto a los resultados académicos muestran que las alumnas tienden a reprimir sus ambiciones mientras que los alumnos las inflan. En otras palabras, las chicas minusvaloran sus capacidades, especialmente en las áreas tradicionalmente «masculinas» como las matemáticas y las ciencias. Sólo las estudiantes mejores y más seguras de sí mismas se matriculan en estos cursos. Por ello su número es escaso pero sus notas son altas. Los chicos, sin embargo, poseídos por esa falsa voz de la actitud desafiante (muchos también debido a una fuerte presión familiar), sobrevaloran a menudo sus facultades a la hora de superar cursos para los que no están cualificados.

Esta diferencia, y no una supuesta discriminación contra los chicos, es la razón de que ahora la nota media de las chicas en los exámenes de matemáticas y de ciencias se aproxime a la de los chicos. Demasiados chicos con una seguridad excesiva en sus habilidades permanecen más tiempo del que deberían en los cursos más avanzados de matemáticas y de ciencias: de ahí que la nota media masculina se oriente hacia abajo. En contraste, unas pocas chicas, cuya capacidad y autoestima les permite «transgredir» las

fronteras del dominio masculino, sesgan la nota media femenina hacia arriba. Ése es un aspecto sobre el que se ha llamado la atención en el debate sobre la dicotomía del «fracaso masculino» y del «éxito femenino» en los contextos británico y australiano.

Un proceso paralelo tiene lugar en las humanidades y en las ciencias sociales. Así, por ejemplo, las notas medias de las chicas en inglés y en lenguas extranjeras también superan a las de los chicos. Pero eso no es el resultado de una «discriminación inversa» sino de la misma exageración de las normas de la masculinidad. Para los chicos el inglés es una materia «femenina». Una investigación de Wayne Martino en Australia ha revelado que los chicos pierden el interés por las clases de lengua porque su dominio les hace parecer menos viriles. «Leer es una tontería, sentarse a mirar palabras es patético», comentó un chico entrevistado. «Los chicos a los que les gusta el inglés son maricones», comentó otro. Para ellos las áreas de letras «feminizan». Como dijo hace poco Stimpson (1998) con sorna, «los hombres de verdad no hablan francés». Los chicos suelen odiar el inglés y las lenguas extranjeras por las mismas razones por las que les gustan a las chicas. En inglés, dicen, no hay reglas rápidas y duras, sino que uno expresa su opinión sobre el tema y la opinión de todo el mundo tiene el mismo valor. «La respuesta es una variedad de cosas, nunca estás realmente equivocado», dijo uno de ellos. «No es como en matemáticas o en ciencias, que hay una respuesta clara para todo» (véase Martino, 1997).

No es que la experiencia escolar «feminice» a los chicos, sino que la ideología de la masculinidad tradicional anula su posible deseo de tener éxito. «El trabajo que haces es de chicas», comentó recientemente un estudiante a un investigador. «No es trabajo de verdad.» Es la ideología de la masculinidad tradicional lo que inhibe tanto el desarrollo de los chicos como el de las chicas. Los chicos evitan el trabajo escolar por mantener una actitud pendenciera. Del mismo modo acosan a las chicas estudiosas y se burlan de ellas. La mayoría de los análisis terapéuticos, sin embargo, no tocan estas cuestiones; siempre es un temor oculto o una pena no expresada. Kindlon y Thompson (1999), por ejemplo, escriben que «la cultura de la crueldad impone un código de silencio a los chicos que les exige que sufran sin hablar de ello y que sean testigos silenciosos de los actos de crueldad que otros sufren» (Kindlon y Thompson, 1999, pág. 92).

Los terapeutas que extraen sus ejemplos de su práctica clínica y luego generalizan con respecto a todos los chicos ignoran lisa y llanamente la complejidad de las formas con que los chicos y las chicas van negociando su camino a través de la escuela y de la educación. A menudo la referencia a «todos los chicos» tan sólo tiene en cuenta a los chicos de clase media, suburbanos, blancos y heterosexuales. Unos niños rubios muy lindos nos miran desde la portada de los libros, mientras que dentro los autores ignoran a una gran cantidad de chicos cuyas penas y baja autoestima tienen que ver con unas inseguridades y con unas ansiedades que son mucho más concretas. Los libros de Gurian son tan poco sinceros que ponen a un chico negro en la portada pero luego no hablan de las diferentes situaciones de los blancos y de los negros. Igualmente, Thompson y Kindlom generalizan a partir de su experiencia en una escuela de élite. Esta tendencia a ver un todo homogéneo en los chicos también se extiende al tema de la sexualidad. En buena parte de las publicaciones terapéuticas se adivina el supuesto de que todos los chicos son blancos, de clase media y heterosexuales. La mayoría mencionan la homosexualidad indirectamente, «explican» que es biológica y recomiendan compasión y comprensión antes de volver a lo importante. Sólo Pollack dedica un capítulo, sensible y pensado con cuidado, a la homosexualidad, donde critica los supuestos biológicos y usa activamente el término «homofobia».

Son necesarias varias estrategias de intervención para hacer frente al privilegio. No es ninguna sorpresa que no sean en absoluto los terapeutas quienes ofrecen los programas más coherentes. Así, Salisbury y Jackson (1996) no pretenden «rescatar» o «proteger» al profesorado de los institutos británicos sino, como su título indica, cuestionar la masculinidad tradicional, romper el modelo simplista de que «los chicos son chicos» y erosionar el sentido que tienen los chicos de sus derechos. Para el activista comunitario Paul Kivel (cofundador del Proyecto Para Hombres de Oakland), llevar a los chicos a la madurez masculina implica afrontar el racismo, el sexismo y la homofobia tanto en nuestras comunidades como en nosotros mismos. Sus libros están repletos de muchos consejos prácticos sobre cómo permitir a los adolescentes que se planteen interrogantes, se enfrenten a sus miedos, se sobrepongan a sus ansiedades, y para facilitar al profesorado la tarea de romper con los mitos, animar a la cooperación y de-

saconsejar las respuestas violentas a los problemas. Los materiales más valiosos ayudan a los chicos a deshacer los mitos sobre la sexualidad y a cuestionar el acoso sexual y la violencia. «Creemos que la violencia masculina es intencionada y deliberada, tiene un propósito», escriben Salisbury y Jackson. «Surge de un intento de los hombres y de los chicos de crear y mantener un sistema de poder masculino y de control que les beneficie cada minuto del día» (Salisbury y Jackson, 1996, pág. 108). Estos dos libros son los únicos que reconocen que no todos los chicos son iguales y que una de las claves para permitir a los chicos que expresen un abanico más amplio de emociones es cuestionar el poder y los privilegios que forman parte de su bagaje cultural.

Los terapeutas saben que ser chico puede significar el aislamiento y la ansiedad crónica de tener que demostrar su virilidad a cada segundo. Su adolescencia es una constante e implacable prueba de su futura masculinidad. Les da también una cierta libertad respecto a las obligaciones de la madurez. Significa asimismo reforzar su vigor con gestas atléticas, con la emocionante y ruborosa primera exploración sexual, con el juego alocado. Sin embargo, implica también el derecho a buscar su camino, a ser oído, a los a menudo invisibles privilegios que el hecho de ser un hombre confiere, a la posibilidad de ver su reflejo (si eres blanco y heterosexual) en casi todos los programas televisivos, en los cómics de acción y en las películas, y a sentarse en la cumbre del poder político. En pocas palabras, la adolescencia masculina es la antesala del derecho a disfrutar del poder.

La «otra» crisis de los chicos

Este planteamiento nos conduce a la «verdadera» crisis de los chicos en América, que no es la crisis de las proporciones invertidas, de los chicos convertidos en víctimas de las locuras del proyecto feminista. La verdadera crisis de los chicos tiene otro nombre: «violencia adolescente», «violencia juvenil», «violencia de bandas», «violencia suburbana», «violencia en las escuelas», etc. Imaginen ustedes que todos los asesinos de todas las matanzas escolares en América —en Littleton, Pearl, Paducah, Springfield y Jonesboro— fuesen chicas negras de familias pobres que en cambio viviesen en New Havan, Newark o Providence. Habría sin

duda un debate nacional sobre las pobres chicas negras de los barrios degradados (*inner-cities*). Todo giraría en torno a la raza, a la clase y al género. Los medios de comunicación inventarían un nuevo término para denominar su conducta, como fue «salvajear» (*wilding*)[6] hace diez años. Oiríamos hablar de la cultura de la pobreza, de cómo la vida en la ciudad alimenta el crimen y la violencia, sobre alguna supuesta tendencia natural de los negros a la violencia, etc. Algunos incluso reprocharían al feminismo que hubiese instigado a las chicas a volverse violentas para imitar a los chicos. Sin embargo, el hecho obvio de que estos asesinos escolares eran todos chicos blancos de clase media parece que se le ha escapado a la mayoría de la gente.

La verdadera crisis de los chicos es una crisis de violencia y deriva de las prescripciones culturales que equiparan la masculinidad con la capacidad para la violencia. Varios datos estadísticos apoyan esta tesis:

- Los hombres y los chicos son los responsables del 95 % de los crímenes violentos en este país.
- Cada día se suicidan doce chicos o jóvenes, siete veces más que el número de chicas suicidas.
- Cada día dieciocho chicos o jóvenes son víctimas de un homicidio, diez veces más que el número de chicas víctimas de homicidio.
- Desde una temprana edad los chicos aprenden que la violencia no sólo es una forma aceptable de resolver conflictos sino también una forma admirable.
- Los adolescentes piensan cuatro veces más que las adolescentes que la pelea es la respuesta apropiada cuando alguien les corta el paso.
- La mitad de los adolescentes participa al menos en una pelea física cada año.

La creencia de que la violencia es cosa de hombres no es un rasgo que provenga de ningún cromosoma que esté soldado en la

6. La prensa inventó este término después de que un grupo de jóvenes negros y latinos asaltase y violase brutalmente a una joven blanca empleada de banca en Central Park. El término se refiere a la manera como estos jóvenes «de las minorías» actuaban fuera de control y disfrutaban con la depredación sexual y física como si fuera un deporte o simplemente un pasatiempo.

trama neuronal del hemisferio derecho o del izquierdo, que surja de la testosterona (la mitad de los chicos no pelea, la mayoría no lleva armas y casi ninguno mata a nadie: ¿es que no son chicos?). Los chicos aprenden la violencia. «La violencia —escribe Gilligan (1997, pág. 223)— tiene mucho más que ver con la construcción cultural de la virilidad que con los sustratos hormonales de la biología.»

El feminismo y la crisis de los chicos

El feminismo ha sido de gran ayuda en este sentido porque nos ha proporcionado la crítica más incisiva de esa construcción cultural. El movimiento de las mujeres ha conseguido, al menos, dos importantes objetivos. En primer lugar, las mujeres han cuestionado cualquier forma de discriminación de género, tanto contra ellas mismas como contra las niñas. Han atravesado todas las barreras que se habían levantado ante ellas y contra toda la supuesta evidencia biológica de que no podrían o no querrían aunque pudiesen, han entrado en todas las profesiones, incluidas la ciencia y la medicina, el ejército y sus escuelas de formación, los colegios y las universidades. Con ello el movimiento de las mujeres ofrece a las jóvenes un abanico de nuevas identidades femeninas, fuertes, satisfechas, seguras, competentes, creativas. Hoy en día las chicas idealizan más a Mia Hamm que los chicos a Michael Jordan. También aquí los chicos se han quedado atrás. Han caído los bastiones de la masculinidad ilimitada, los Institutos Militares de Virginia y los departamentos de bomberos, Princeton y Yale. A pesar de todos estos modelos que animan a las chicas a ser seguras de sí mismas, escasean los modelos que animen a los chicos (o a los hombres, que también es el caso) a ser tan compasivos como competentes, a ser tan capaces de expresar emociones como lo son de destacar profesionalmente. Hoy es más fácil para una chica ser un marimacho que para un chico ser mariquita.

El feminismo también ha modificado las reglas de comportamiento en el puesto de trabajo (donde el acoso sexual ya no es un gaje del oficio), en las citas (donde los intentos de violación ya no son una norma de etiqueta) y en las escuelas (donde se ha cuestionado la práctica de deshacerse de las mujeres para que

estudien ciencias del hogar cuando querían hacer física, o de excluirlas de las clases de gimnasia o de preparación militar, o de hacer las clases de anatomía con diapositivas pornográficas). Aún más, se ha procesado a profesores y compañeros por acoso sexual o moral.

Además, el feminismo ha ofrecido también un anteproyecto de juventud masculina basado en la pasión por la justicia, en el amor a la igualdad y en la expresión emocional más plena. No es ninguna sorpresa por tanto que se culpe a las feministas del maltrato que están recibiendo los chicos. Pero, de hecho, quien les maltrata es la derecha antifeminista. Cuando los propagandistas como Michael Gurian —o en Australia, Steve Biddulph— proclaman que los chicos son chicos, están defendiendo una versión particular de la masculinidad que consideran un efecto directo de las diferencias biológicas de sexo. Hace diez años la crítica feminista de Miedzian (1991) avanzó la única respuesta razonable a estas imágenes insultantes de una masculinidad violenta, dura e inmutable. Incluso si aceptamos que la propensión a la violencia es innata, el disfrute inevitable de ese cóctel prenatal de testosterona, todavía tenemos que decidir si organizamos la sociedad para potenciar esta predisposición natural de los chicos a la violencia o si la minimizamos. La biología no puede responder a esa cuestión por sí sola, y repetir que los chicos son y siempre serán chicos sólo es una manera de evitar el ejercicio de nuestra responsabilidad social y política.

Conclusión

En este texto hemos intentado abordar algunas de las complejidades y de los problemas que envuelven al trato que se ha dispensado a los problemas educativos de los chicos en Australia, en Estados Unidos y en el Reino Unido. Hemos destacado que los medios de comunicación, ciertos pedagogos y los movimientos de hombres, todos ellos guiados por una particular retórica de reacción contra el feminismo, han convertido a los chicos en un problema. En este sentido, recordamos que los problemas de los chicos no son nuevos (Cohen, 1998). Es más, hoy en día se suele atribuir estos problemas a los efectos excluyentes de un programa político feminista pensado para defender los intereses de las

chicas. Creemos que es importante que quienes trabajan en el desarrollo del currículo, en la enseñanza, en la organización escolar y en los departamentos de educación se den cuenta de la naturaleza política de los debates sobre los chicos, y de esta manera desarrollen una perspectiva informada de cómo afrontar los problemas de los chicos y de las chicas en la escuela.

Referencias bibliográficas

Arnot, M. y Dillabough, J. (2000), *Challenging Democracy: Feminist Perspectives on the Education of Citizens*, Londres, Routledge.

Arnot, M., David, M. y Weiner, G. (1996), *Educational Reforms and Gender Equality in Schools*, Manchester, Equal Opportunities Commission.

— (1999), *Closing the Gender Gap: Postwar Education and Social Change*, Londres, Polity Press.

Ball, S. (1994), *Education Reform*, Buckingham, Open University Press.

Bittman, M. y Pixley, J. (1997), *The Double Life of the Family: Myth, Hope and Experience*, Sydney, Allen and Unwin.

Bleach, K., Blagden, T., Ebbutt, D., Green. A. y otros (1996), *What Difference Does It Make? An Investigation of Factors Influencing the Motivation and Performance of Year 8 Boys in a West Midlands Comprehensive School*, Wolverhampton, University of Wolverhampton, Educational Research Unit.

Brown, M. (1994), «Educational opportunities for gifted and talented boys», *Gifted*, NSW Association for Gifted and Talented Children, págs. 3-4.

Change: Transformations in Education (1998), vol. 1, nº 2, University of Sydney, noviembre.

Clarricoates, K. (1983), «Classroom interaction», en J. Whyld (comp.), *Sexism in the Secondary Curriculum*, Londres, Harper and Row.

Code, L. (1991), *Feminist Theory and the Construction of Knowledge*, Ithaca, Nueva York, Cornell University Press.

Cohen, M. (1998), «"A habit of healthy idleness": boys' underachievement in historical perspective», en D. Epstein, J. Elwood, V. Hey y J. Maw (comps.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, Buckingham, Open University Press.

Collins, C., Batten, M., Ainley. J. y Getty, C. (1996), *Gender and School Education*, Camberra, Australian Council for Educational Research.

Connell, R. W. (1994), «Knowing about masculinity, teaching boys and men: education implications of the new sociology of masculinity and the old sociology of schools», artículo para el Pacific Sociological Association Conference, San Diego, abril.

— (1995), *Masculinities*. Sydney: Allen and Unwin (traducción parcial en C. Lomas, *¿Todos los hombres son iguales?*, Barcelona, Paidós, 2003).

Connolly, P. (1998), *Racism, Gender Identities and Young Children*, Londres, Routledge.

Cox, E. (1997), «Boys and girls and the costs of gendered behaviour», *Gender Equity: A Framework for Australian Schools*, Camberra, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.

Daniel, A. (1993), «The containment of women», *Connect!*, vol. 1, nº 2, págs. 2-6.

David, M. (1995), «The education policy context: the idea of "parentocracy"», 1976-1992, en L. Dawtrey, J. Holland y M. Hammer (comps.), *Equality and Inequality in Education Polity*, Clevedon, Multilingual Matters.

De Beauvoir, S. (1949), *The Second Sex*, Aylesbury, Penguin, 1972 (trad. cast.: *El segundo sexo*, 2 vols., Madrid, Cátedra, 2000).

Dempsey, K. (1997), *Inequalities in Marriage: Australia and Beyond*, Melbourne, Oxford University Press.

DETYA (Department of Education, Training and Youth Affairs) (2000), *Factors Influencing Educational Performance of Males and Females in School and their Initial Destinations after Leaving School*, Camberra, DETYA.

Epstein, D. (1999), citado en «Football approach risks an own goal», *Times Educational Supplement*, 4 de junio, pág. 9.

Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. y Maw, J. (comps.) (1998), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, Buckingham, Open University Press.

Eveline, J. (1995), «The (im)possible reversal: Advantage, education and the process of feminist theorising», *Lararutbildning och Forskning i Umea (Teacher Education and Research in Umea)*, Umea University, Suecia, vol. 2, nºs 3 y 4, págs. 29-46.

— (1998), «Naming male advantage: a feminist theorist looks to the future», en A. Mackinnon, I. Elgqvist-Saltzman y A. Prentice (comps.), *Education into the 21st Century: Dangerous Terrain for Women?*, Londres, Falmer.

Foster, V. (1992), «Different but equal? Dilemmas in the reform of girls' education», *Australian Journal of Education*, vol. 36, nº 1, págs. 53-67.

— (1995), «"What about the boys!" Presumptive equality in the education of girls and boys», Published proceedings of the National Social Policy Conference, «Social Policy and the Challenges of Social Change», University of New South Wales, vol. I, págs. 81-97.
— (1996a), «"Whereas the People" and civics education: another case of "add women and stir"?», *Curriculum Perspectives*, Australian Curriculum Studies Association, Camberra, número especial, «Reconstructing civics education: *Whereas the People* as a prescription for the new civics», vol. 16, nº 1, págs. 52-56.
— (1996b), «Space invaders: desire and threat in the schooling of girls», *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 17, nº 1, págs. 43-63.
— (1997), «Feminist theory and the construction of citizenship education in the modern state», en K. Kennedy, *Citizenship Education and the Modern State*, Londres, Falmer.
— (1998), «Education: a site of desire and threat for Australian girls», en I. Elgqvist-Saltzman, A. Prentice y A. Mackinnon, *Education into the 21st Century: Dangerous Terrain for Women?*, Londres, Falmer.
— (2000a), «Gender, schooling achievement and post-school pathways: beyond statistics and populist discourse», en S. Dinham y C. Scott (comps.), *Teaching in Context*, Camberra, Australian Council for Educational Research.
— (2000b), «Is female educational "success" destabilising the male learner-citizen?», en M. Arnot y J. Dillabough (comps.), *Challenging Democracy: Feminist Perspectives on the Education of Citizens*, Londres, Routledge.
Francis, B. (1999), citado en «Football approach risks an own goal», *Times Educational Supplement*, 4 de junio, pág. 9.
Frith, R. y Mahony, P. (1994), *Promoting Quality and Equality in Schools*, Londres, David Fulton.
Gatens, M. (1991), *Feminism and Philosophy: Perspectives on Difference and Equality*, Cambridge, Polity Press.
— (1997), *Imaginary Bodies: Ethics, Power and Corporeality*, Cambridge, Polity Press.
Gilbert, P. (1996), *Talking about Gender: Terminology Used in the Education of Girls Policy Area and Implications for Policy Priorities and Programs*, Camberra, Australian Government Printing Service.
— (1998), «Gender and schooling in new times: the challenge of boys and literacy», *Australian Educational Researcher*, vol. 25, nº 1, abril, págs. 15-36.

Gilbert, R. y Gilbert, P. (1995), «Technologies of schooling and the education of boys», artículo presentado en la conferencia anual de la Australian Sociological Association, Newcastle, 4-8 de diciembre.

— (1998), *Masculinity Goes to School*, Sydney, Allen and Unwin.

Gillborn, D. (1997), «Racism and reform: new ethnicities/old inequalities», *British Educational Research Journal*, vol. 23, nº 3, págs. 345-360.

Gilligan, J. (1997), *Violence*, Nueva York, Vintage.

Griffin, C. (1998), «Representations of youth and the "boys" underachievement' debate: just the same old stories?», artículo presentado en la Gendering the Millennium Conference, University of Dundee, 11-13 de septiembre.

Gurian, M. (1996), *The Wonder of Boys*, Nueva York, Tarcher/Putnam.

— (1998), *A Fine Young Man*, Nueva York, Tarcher/Putnam (trad. cast.: *De niños a hombres*, Barcelona, Javier Vergara, 1999).

Hargreaves, D. H. (1967), *Social Relations in a Secondary School*, Londres, Routledge y Kegan Paul.

Johnson, W. (1994), «Initiatives for boys», *Education: Journal of the NSW Teachers' Federation*, 24 de septiembre.

Jones, C. (1985), «Sexual tyranny: male violence in a mixed secondary school», en G. Weiner (comp.), *Just a Bunch of Girls*, Milton Keynes, Open University Press.

Kenway, J. (1995), «Masculinities in schools: under siege, on the defensive and under reconstruction?», *Discourse*, vol. 16, nº 1, págs. 59-79.

Kindlon, D. y Thompson, M. (1999), *Raising Cain: Protecting the Emotional Life of Boys*, Nueva York, Ballantine.

Kivel, P. (1999), *Boys Will be Men*, Filadelfia, New Society Publishers.

Koerner, B. (1999), «Where the boys aren't», *US News and World Report*, 8 de febrero.

Korosi, G., Parkinson, G., Rimmer, R. J. y Rimmer, S. M. (1993), «Rising inequality? Shifts in the distributions of earnings and incomes among young Australians», borrador preparado para la 1993 National Social Policy Conference, Rethinking the Fundamentals, University of New South Wales, julio.

Lacey, C. (1970), *Hightown Grammar*, Manchester, Manchester University Press.

Lamb, S. y McKenzie, P. (1999), *Patterns of Success and Failure in the Transition from School to Work in Australia*, Camberra, Australian Council for Educational Research.

Lararutbildning och Forskning i Umea (Teacher Education and Research in Umea) (1995), vol. 2, nºs 3 y 4, Umea, University of Umea.

Lingard, B. y Douglas, P. (1999), *Men Engaging Feminisms*, Buckingham, Open University Press.

Lloyd, G. (1984), *The Man of Reason: «Male» and «Female» in Western Philosophy*, Londres, Methuen.

Luke, C. y Gore, J. (1992), *Feminisms and Critical Pedagogies*, Nueva York, Routledge (véase en cast.: C. Luke [comp.], *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata, 1998).

Mac an Ghaill, M. (1994), *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*, Buckingham, Open University Press.

Mackinnon, A., Elgqvist-Saltzman, I. y Prentice, A. (1998), *Education into the 21st Century: Dangerous Terrain for Women?*, Londres, Falmer.

Mahony, P. y Smedley, S. (1998), «New times, old panics: the underachievement of boys», *Change: Transformations in Education*, Published the University of Sydney, vol. 1, nº 2, noviembre, págs. 41-50.

Martino, W. (1997), «Gendered learning practices: exploring the costs of hegemonic masculinity for girls and boys in schools», en *Gender Equity: A Framework for Australian Schools*, Camberra, Ministerial Council for Employment, Education, Training and Youth Affairs.

Martino, W. y Meyenn, B. (comps.) (2001a), *What About the Boys? Issues of masculinity in schools*, Open University Press, Filadelfia.

— (comps.) (2001b), «Preface», en W. Martino y B. Meyenn (comps.), *What About the Boys? Issues of masculinity in schools*, Open University Press, Filadelfia.

Miedzian, M. (1991), *Boys will be Boys: Breaking the Link Between Masculinity and Violence*, Nueva York, Doubleday (trad. cast.: *Chicos son, hombres serán*, Madrid, Horas y Horas, 1995).

Mills, M. (1998), «Challenging violence in schools: disruptive moments in the educational politics of masculinity», tesis doctoral inédita, University of Queensland.

Mirza, H. (1992), *Young, Female and Black*, Londres, Routledge.

Morris, E. (1996), *Boys Will Be Boys? Closing the Gender Gap*, Labour Party consultation paper.

Mortimore, P. y Whitty, G. (1997), *Can School Improvement Overcome the Effects of Disadvantage?*, Londres, Institute of Education.

Murphy, P. y Elwood, J. (1998), «Gendered learning outside and inside school: influences on achievement», en D. Epstein, J. Elwood, V. Hey y J. Maw (comps.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, Buckingham, Open University Press.

NSW Board of Studies (1996), *The Report of the Gender Project Steering Commitee*, Sydney, NSW Board of Studio.

NSW Ministry of Education and Youth Affairs (1989), *Education and Training Strategy for Women*, Sydney, NSW Ministry of Education and Youth Affairs.

Parker, H. J. (1974), *View front the Boys*, Newton Abbot, David and Charles.

Pateman, C. (1988), *The Sexual Contract*, Cambridge, Polity Press (trad. cast.: *El contrato sexual*, Barcelona, Anthropos, 1995).

Pateman, C. y Gross, E. (comps.) (1986), *Feminist Challenges: Social and Political Theory*, Sydney, Allen and Unwin.

Penn, H. (1998), «Summary: men as workers in services for young children», en C. Owen, C. Cameron y P. Moss (comps.), *Men as Workers in Services for Young Children: Issues of a Mixed Gender Workforce*, Bedford Way Papers, Londres, Institute of Education, University of London.

Pickering, J. (1997), *Raising Boys Achievement*, Londres, Network Educational Press.

Pollack, W. (1998), *Real Boys: Rescuing our Sons from the Myths of Boyhood*, Nueva York, Henry Holt (trad. cast.: *Comprender y ayudar a los chicos de hoy*, Barcelona, Amat, 2002).

Probyn, E. (1993), *Sexing the Self: Gendered Positions in Cultural Studies*, Londres, Routledge.

Raphael Reed, L. (1998), «"Zero tolerance": gender performance and school failure», en D. Epstein, J. Elwood, V. Hey y J. Maw (comps.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, Buckingham, Open University Press.

Robins, D. y Cohen, P. (1978), *Knuckle-Sandwich: Growing Up in the Working-Class City*, Harmondsworth, Penguin.

Sadker, D. y Sadker, M. (1994), *Failing at Fairness*, Nueva York, Simon and Schuster.

Salisbury, J. y Jackson, D. (1996), *Challenging Macho Values*, Londres, Falmer.

Skelton, C. (1994), «Sex, male teachers and young children», *Gender and Education*, vol. 6, nº 1, págs. 87-93.

Smedley, S. (1998), «Men working with young children: a natural development?», en C. Owen, C. Cameron y P. Moss (comps.), *Men as Workers in Services for Young Children: Issues of a Mixed Gender Workforce*, Bedford Way Papers, Londres, Institute of Education, University of London.

Stimpson, C. (1998), *New York Times*, 13 de abril, pág. A-22.

Teese, R., Davies, M., Charlton, M. y Polesel, J. (1995), *Who Wins at*

School? Boys and Girls in Australian Secondary Education, Melbourne, University of Melbourne, Department of Education Policy and Management.

Weiner, G., Arnot, M. y David, M. (1997), «Is the future female? Female success, male disadvantage and changing gender patterns in education», en A. H. Halsey, P. Brown y H. Lauder, *Education, Economy, Culture and Society*, Oxford University Press.

Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1998), *Devolution and Choice in Education*, Buckingham, Open University Press (trad. cast.: *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid, Morata, 1999).

Willis, P. (1977), *Learning to Labour*, Aldershot, Saxon House (trad. cast.: *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1988).

Wolcott, I. y Glezer, H. (1995), *Work and Family Life: Achieving Integration*, Melbourne, Australian Institute of Family Studies.

Wragg, T. E. (1999), citado en «Football approach risks an own goal», *Times Educational Supplement*, 4 de junio, pág. 9.

Wright, C. (1986), «School process – an ethnographic study», en S. Eggleston, D. Dunn y M. Anjali (comps.), *Education for Some: The Educational and Vocational Experiences of 15-18 Year Old Members of Minority Ethnic Groups*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.

Yates, L. (1996), «"Understanding the boys" issues: What sort of challenge is it?», Paper presented to American Educational Research Association Annual Conference, simposio sobre «Masculinities and Schooling», Nueva York, abril.

— (1997), «Gender equity and the boys debate: what sort of challenge is it?», *British Journal of the Sociology of Education*, vol. 18, nº 3, págs. 337-347.

Yates, L. y Leder, G. (1996), *The Student Pathways Project. A Review and Overview of National Databases*, informe para el Gender Equity Task Force of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, Melbourne, La Trobe University.

GLOSARIO

*Carlos Lomas**

Acción positiva: Conjunto de medidas orientadas a evitar o a atenuar la discriminación social y las desventajas culturales que sufre un colectivo concreto como consecuencia de la existencia de estructuras, actitudes y prejuicios injustos.

Actividades de enseñanza y aprendizaje: Acciones pedagógicas orientadas a trabajar en el aula determinados contenidos educativos y de esta manera contribuir a que los alumnos y las alumnas adquieran una serie de saberes, capacidades, actitudes y valores.

Ámbito privado/Ámbito público: A consecuencia de la construcción social de desigualdades culturales a partir de las diferencias sexuales (véase **Construcción social de las diferencias sexuales**), en la mayoría de las ocasiones las mujeres han desempeñado y desempeñan sus tareas en el ámbito privado (en el espacio de las obligaciones familiares y domésticas), mientras que a los hombres se les ha asignado habitualmente el ámbito público (el espacio del trabajo retribuido y de la vida social). Aunque como consecuencia del avance hacia una mayor equidad entre mujeres y hombres la asignación estereotipada de uno u otro sexo a uno u otro ámbito está cambiando, «los hombres siguen dominando el espacio público y el campo del poder (especialmente económico, sobre la producción) mientras que las mujeres permanecen entregadas (de manera predominante) al espacio privado (doméstico, espacio de la reproducción), donde se perpetúa la lógica de la economía de los bienes simbólicos o en las extensiones de ese espacio privado llamados servicios sociales (hos-

* Carlos Lomas es profesor de educación secundaria y asesor de formación en el Centro del Profesorado de Gijón (España). Autor de diversos ensayos y libros sobre la educación lingüística, la persuasión publicitaria y el sexismo en el lenguaje y en los textos de la cultura de masas. Correo electrónico: clomas@almez.pntic.mec.es

pitalarios y educativos)» (Pierre Bourdieu) (véanse **Ámbito productivo/Ámbito reproductivo**, **Dominación masculina** y **Violencia simbólica**).

Ámbito productivo y ámbito reproductivo: El ámbito productivo es el espacio en el que se desarrolla la actividad productiva de la economía cuyos frutos tienen un determinado *valor de cambio*. Es un espacio de producción opuesto radicalmente al ámbito reproductivo, en el que se incluye todo lo referido a la reproducción de las personas, al cuidado de los demás seres humanos y a la vida doméstica, con un *valor de uso* que se sitúa al margen de la economía formal. En la visión androcéntrica, esencialista y biologicista del mundo (véase **Androcentrismo**), el ámbito productivo corresponde a los hombres y el reproductivo a las mujeres, lo que implica una desigual asignación de tareas personales y sociales en función de los sexos.

Análisis de género: Enfoque de estudio e investigación que evidencia las diferentes condiciones de vida y de acceso al poder entre mujeres y hombres (véase **Estudios sobre el Hombre**).

Androcentrismo: Visión del mundo que pone al hombre como centro de todas las cosas y como referente que conviene imitar. Esta visión del mundo y de las cosas parte de la idea de que la mirada masculina es una mirada universal y objetiva que se ejerce en nombre de la humanidad. El androcentrismo conlleva la invisibilidad de las mujeres y la ocultación de sus aportaciones tanto en los ámbitos de la vida cotidiana de las sociedades como en los contextos de las ciencias, del saber y de las artes. El androcentrismo constituye una visión distorsionadora y empobrecedora de la realidad que oculta las relaciones de poder y de opresión edificadas a lo largo de los siglos por el orden simbólico masculino contra las mujeres. El androcentrismo supone también la imposición de maneras únicas y arquetípicas de «ser» hombres y mujeres.

Autoridad femenina: Concepto elaborado desde el *feminismo de la diferencia* (Librería de Mujeres de Milán), que parte de la idea de la construcción de una *autoridad femenina*, basada en el intercambio y en la relación, que se opone al poder y a la jerarquía asociados a la *autoridad masculina* tradicional. El principal instrumento con el que se construye esta autoridad femenina es la palabra como vehículo del intercambio (véase **Feminismo de la diferencia**).

Capacidades: Conjunto de saberes, destrezas y actitudes que pueden desarrollarse a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad, los *objetivos educativos* se expresan en términos de capacidades cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social (véase **Objetivos educativos**).

Coeducación: Método educativo que parte de la voluntad de conseguir la igualdad entre los sexos y la no discriminación por razón de sexo. Coeducar significa educar conjuntamente a niños y niñas en la idea de que hay distintas miradas y visiones del mundo diversas, experiencias y aportaciones de mujeres y hombres que deben conformar una cosmovisión colectiva sin la que no se puede interpretar ni conocer el mundo ni la realidad. Coeducar significa educar para evitar las relaciones de dominio que supeditan un sexo al otro sexo e incorporar en igualdad de condiciones las realidades y la historia de las mujeres y de los hombres para educar en la igualdad desde la diferencia.

Es muy importante no identificar la escuela coeducativa con la escuela mixta (véase **Escuela mixta**). La escuela mixta se limita a «agrupar» en las mismas aulas a niños y niñas, incorporando a las alumnas al mundo de los hombres y dejando fuera del mundo académico todo aquello que tiene que ver con el mundo, con los saberes y con la historia de las mujeres. La escuela coeducativa defiende la presencia de las mujeres en lo referido tanto a la organización y gestión del sistema educativo y de los centros escolares como a la relación e interacción entre el alumnado y el profesorado, a los currículos, a las programaciones de aula, a los materiales y libros de texto, al uso del lenguaje, etc.

Colectivos, Organizaciones y Redes de Hombres: Grupos de hombres que se asocian con diversos objetivos, desde la defensa a ultranza de la *masculinidad hegemónica* y de sus *dividendos patriarcales* hasta el diálogo y la convergencia con el feminismo y con la lucha a favor de la equidad y de la justicia entre los sexos.

Conciliación entre la vida familiar y la vida profesional: Posibilidad de compatibilizar los ámbitos productivo y reproductivo (trabajo y familia) independientemente del sexo de las personas (véase **Ámbito productivo y ámbito reproductivo**).

Construcción social de las diferencias sexuales: Conjunto de influencias y de coerciones de carácter cultural que determinan la existencia de diferencias subjetivas y sociales entre hombres y mujeres a partir de sus diferencias biológicas. La construcción social de diferencias culturales entre mujeres y hombres se traduce en una serie de fenómenos subjetivos y sociales que reflejan la existencia de desigualdades y de jerarquías entre los sexos. El argumento último que *legitima* culturalmente esa construcción social de desigualdades y de jerarquías entre hombres y mujeres es de naturaleza biológica (véase **Determinismo biológico**) y enuncia que las diferencias biológicas entre los sexos constituyen el origen *natural* de la jerarquía entre los géneros y de la división sexual y social del trabajo.

Sin embargo, como escribe Pierre Bourdieu, «no es que las necesidades de la reproducción biológica determinen la organización simbólica de la división sexual del trabajo y, progresivamente, de todo orden natural y social; más bien es una construcción social arbitraria de lo biológico que proporciona un fundamento aparentemente natural a la visión androcéntrica de la división de la actividad sexual y de la división sexual del trabajo y, a partir de ahí, de todo el cosmos». En otras palabras, el androcentrismo cultural, a través de una construcción social ejercida sobre los sexos, legitima la dominación masculina inscribiéndola en el orden biológico y otorgándole por tanto un carácter natural e inevitable (véanse **Androcentrismo**, **Determinismo biológico**, **Diferencia biológica/Diferencia sociocultural** y **División sexual del trabajo**).

Contenidos: Saberes que adecuan al ámbito escolar el conocimiento cultural de una sociedad y que son objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. En la mayoría de los currículos escolares es evidente la ausencia de contenidos (conceptos, destrezas, actitudes y valores) referidos al conocimiento cultural construido por las mujeres a lo largo de la historia (véase **Androcentrismo**).

Corresponsabilidad: Compartir por igual las responsabilidades en el espacio doméstico (véase **Conciliación entre la vida familiar y la vida profesional**).

Currículo: Conjunto de objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación que regulan la práctica educativa en una determinada etapa y área del sistema educativo. Desde una perspectiva coeducativa se considera que en el currículo deben estar presentes objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas que incorporen los saberes y las expectativas de las mujeres, evitando así el riesgo de un sesgo androcéntrico en las prácticas escolares (véanse **Androcentrismo** y **Fuentes del currículo**).

Democracia paritaria: En ámbito de la política y de la vida profesional, representación equilibrada y a partes iguales entre mujeres y hombres como condición necesaria para la construcción de una sociedad más igualitaria y menos discriminatoria por razón de sexo (véanse **Acción positiva** y **Paridad**).

Determinismo biológico: Paradigma «científico» que defiende que las diferencias entre los dos sexos son de carácter biológico y por lo tanto son de carácter natural e inmutable. Este paradigma asigna características y tareas distintas a unos y a otras en función del sexo de las personas. A las mujeres las asocia con lo natural y con las conductas pasivas, mientras que a los hombres les asigna lo racional y las conductas activas. Las teorías del determinismo biológico se han utilizado como argumentación «científica» para justificar la discri-

minación y la subordinación de las mujeres con respecto a los hombres (véase **Construcción social de las diferencias sexuales**).

Diferencia biológica/Diferencia sociocultural: Como señala Pierre Bourdieu, «la diferencia biológica entre los sexos, es decir, entre los cuerpos masculino y femenino, y muy especialmente la diferencia anatómica entre los órganos sexuales, constituye la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos y en especial de la división sexual del trabajo» (véase **División sexual del trabajo**).

Dividendos patriarcales: Conjunto de privilegios asociados a la **dominación masculina**, al **androcentrismo** cultural y al **patriarcado**.

División sexual del trabajo: Asignación asimétrica, injusta y estereotipada de tareas a las personas en función de su sexo tanto en el ámbito privado como en el ámbito público (véase **Diferencia biológica/Diferencia sociocultural**).

Dominación masculina: Conjunto de fenómenos personales y socioculturales en los que se manifiesta la opresión, el menosprecio y la ocultación de las mujeres en nuestras sociedades y que se justifican en nombre de un *orden natural* (en realidad, en nombre de un orden masculino) que establece la supremacía de los hombres y la subordinación de las mujeres. Como señala Pierre Bourdieu, «la fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya». Una dominación que se legitima socioculturalmente merced a la falacia de una presunta superioridad de la naturaleza y de la identidad masculinas que acaba *naturalizando* la división sexual del trabajo e instituyendo una asimétrica distribución de las tareas, de las expectativas y de las vidas de las mujeres y de los hombres (véanse **Androcentrismo**, **Determinismo biológico**, **Identidad masculina**, **Machismo**, **Patriarcado** y **Violencia de género**).

Educación para la igualdad de los sexos: 1) Conjunto de acciones educativas orientadas a fomentar desde el ámbito escolar la igualdad entre chicos y chicas. 2) Tema o contenido transversal del currículo (véanse **Coeducación** y **Temas o contenidos transversales**).

Emponderamiento: Concepto con un doble significado: uno individual, vinculado a la recuperación de la dignidad de cada mujer como persona, y otro colectivo, de carácter político, que pretende que las mujeres estén presentes e intervengan en los lugares en los que se toman las decisiones y se ejerce el poder. En opinión de Victor Seidler, «cuando la mujer reconoce que lo que había considerado una expe-

riencia de sufrimiento privada y personal es una experiencia común que emana de la subordinación de la mujer, no se está limitando a interpretar su experiencia de otra manera: ahí hay un cambio importante en su confianza en sí misma y en su autoestima conforme aprende, con el apoyo de otras mujeres, a no volver esos sentimientos en su contra». El emponderamiento, según Seidler, «supone que la mujer ubique o base sus emociones en las situaciones materiales en las que se encuentra en sus relaciones. Cuando las mujeres aprenden a encontrar apoyo en las otras mujeres, entienden lo importante que es ese apoyo emocional y mental para poder cuestionar y cambiar la situación en la que se encuentran».

Equidad entre mujeres y hombres: Igualdad de derechos y de deberes en el ámbito personal, familiar, laboral y social entre ambos sexos (véase **Igualdad entre mujeres y hombres**).

Escuela coeducativa: Véase **Coeducación.**

Escuela mixta: Modelo educativo en el que conviven en un mismo escenario escolar alumnas y alumnos sin cuestionar el orden simbólico masculino ni incorporar los saberes y las expectativas de las mujeres (véanse **Coeducación** y **Escuela segregadora**).

Escuela segregadora: Modelo educativo en el que se selecciona al alumnado en función del sexo, la clase social, la raza o las creencias. Las escuelas segregadoras por razón sexo (colegios masculinos y colegios femeninos) constituyen una realidad escolar habitual en aquellos contextos en los que la influencia religiosa (católica, musulmana...) es significativa y suelen tener una orientación conservadora. De un tiempo a esta parte, en el ámbito anglosajón y en algunos países del centro y del norte de Europa, han surgido otros centros educativos, de carácter laico e inspiración feminista, que escolarizan a las chicas segregadas de los chicos con el argumento de que así se obtiene un mayor rendimiento académico de las alumnas y un mayor despliegue de la subjetividad femenina (véanse **Escuela coeducativa** y **Escuela mixta**).

Estereotipo: Un estereotipo es una imagen convencional o una idea preconcebida sobre objetos, personas y grupos sociales que construye un universo de significados enormemente eficaces en el aprendizaje de modos de ver y de entender el mundo. El estereotipo es en este sentido un mensaje de estructura autoritaria en la medida en que difunde una visión simplificada de la realidad en detrimento de otras maneras más complejas de entender a las personas y a los grupos sociales. Los estereotipos suelen conllevar un juicio de valor peyorativo con respecto a las personas y a los grupos socialmente desfavorecidos en el que se elude cualquier análisis histórico. De este modo constituyen «etiquetas» que, por una parte, facilitan una com-

prensión trivial de las cosas ajena a cualquier dialéctica y, por otra, actúan como herramientas de descrédito, menosprecio y ocultación de algunas personas y de algunos grupos sociales a causa de su identidad sociocultural, sexual, racial, ideológica...

Estereotipos sexuales: Construcción cultural que supone una visión determinada sobre cada uno de los sexos, asignándoles de forma desigual y discriminadora distintas tareas, actitudes y características. Los estereotipos sexuales crean arquetipos a través de imágenes que cumplen el papel de proponer modelos rígidos que conviene imitar para ser socialmente aceptados. En definitiva, los estereotipos sexuales establecen un modelo de ser hombre y un modelo de ser mujer validados socialmente y que, a partir de esa visión tópica construida, construyen y difunden un sistema desigual de relaciones entre ambos sexos y de cada uno de ellos con el mundo (véase **Prejuicios sexistas**).

Estudios de género: Véanse **Análisis de género** y **Estudios sobre el Hombre**.

Estudios sobre el Hombre (*Men Studies*): Conjunto de investigaciones sobre la construcción social de la masculinidad. Su correlato en el ámbito feminista serían los *Estudios sobre la Mujer* (*Women Studies*) que se desarrollan en diversas instituciones académicas. En opinión de Victor Seidler, «los estudios del hombre tienen que mantener una estrecha relación con el feminismo sin aceptar por ello que éste tiene la facultad de determinar las prioridades de los estudios sobre el hombre y sobre la masculinidad».

Evaluación: Observación, seguimiento y valoración de los procesos y de los resultados de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Feminismo: Corriente de pensamiento y de acción política que vindica la igualdad entre hombres y mujeres. El feminismo constata la desigualdad por razón de sexo que conlleva una situación de inferioridad sociocultural de las mujeres frente a los hombres y defiende la igualdad de derechos y oportunidades entre los sexos. La vindicación de derechos para las mujeres surge de una manera de mirar el mundo alternativa al **androcentrismo** dominante. El feminismo no es una corriente monolítica de pensamiento: además de haber ido evolucionando a lo largo del tiempo, en la actualidad el feminismo se divide en dos grandes corrientes: el **feminismo de la diferencia** y el **feminismo de la igualdad** (también llamado **feminismo de la diferencia sexual**).

Feminismo de la diferencia: El feminismo de la diferencia opina que la lucha por la igualdad anula las diferencias entre hombres y mujeres al tomar como referencia de igualdad el saber y el poder de los hombres. Por ello plantea que la «liberación» de la mujer no reside

en la oposición a un mundo patriarcal sino en la valoración y en el reconocimiento de lo que tradicionalmente se ha considerado específico de las mujeres. La oposición al mundo masculino y androcéntrico se construye a través de la exploración de las diferencias sexuales y de las mediaciones subjetivas entre las mujeres.

Feminismo de la igualdad: El feminismo de la igualdad parte de la convicción de que la situación de inferioridad y sometimiento a la que se ven sometidas las mujeres sólo puede cambiarse consiguiendo los mismos derechos personales y sociales que los hombres. La consecución de estos derechos sitúa a las mujeres en unas condiciones de mayor igualdad respecto a los hombres que les permitirá introducir la mirada en el mundo (véase **Equidad entre mujeres y hombres**).

Fuentes del currículo: Saberes que influyen en la orientación educativa del currículo. Básicamente, esas fuentes son la *epistemológica* (estado de la cuestión en la disciplina de origen del área o materia de la que se trate), la *psicológica* (cómo se producen los aprendizajes), la *sociológica* (fines sociales de la enseñanza y relaciones entre educación y sociedad) y la *pedagógica* (estudio de las estrategias más adecuadas para la transmisión de los contenidos educativos). Dicho de otra manera, la epistemología de la ciencia, de la técnica o del arte nos dice *qué enseñar*, la psicología nos dice *cómo aprenden* los alumnos, la sociología nos indica *para qué sirven* los aprendizajes (y por tanto también *qué enseñar*) y la pedagogía nos sugiere *cómo enseñar*. Una mirada coeducativa sobre las fuentes del currículo exige someter a indagación crítica los efectos del androcentrismo cultural en la construcción del saber científico, incorporar el saber y el conocimiento elaborado por las mujeres a lo largo de la historia y valorar los puntos de vista y las expectativas de las niñas, de las adolescentes y de las jóvenes en los procesos educativos (véase **Currículo**).

Género: 1) Clasificación de las palabras en función de características como masculino, femenino, neutro, animado... 2) Tipo específico de textos o discursos: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo... 3) Cada uno de los grupos en que podemos clasificar las obras literarias de acuerdo con unas características comunes: lírica, épica, dramática, oratoria, didáctica. 4) Conjunto de fenómenos sociales, culturales, psicológicos y lingüísticos que se asocian a las diferencias de sexo.

El sexo es una realidad biológica que no justifica la desigualdad cultural entre hombres y mujeres. Por ello, es necesario otro término que aluda a esas diferencias entre lo masculino y lo femenino entendidos como construcción cultural. Surge así en la década de 1970 el término *género*, que se refiere al conjunto de rasgos que se asignan a los hombres y a las mujeres y que se adquieren en el proceso de so-

cialización de las personas en las distintas culturas a lo largo de la historia. En definitiva, el modo de ser hombre y de ser mujer son formas diferenciadas que se aprenden socialmente y que hacen que unos y otras tengan gustos, expectativas, comportamientos, actividades y formas de relación diferenciados. El género es una construcción social variable en el tiempo y en las distintas sociedades y por tanto susceptible de cambio.

Hembrismo: Actitud indiscriminada de menosprecio por parte de algunas mujeres hacia los hombres. El feminismo casi nunca adopta actitudes hembristas en la medida en que es consciente de que obedecen a una lógica de dominación que toma como referencia la dominación masculina e impide un mundo más equitativo en el que las diferencias sexuales no signifiquen menosprecio ni desigualdad sociocultural entre las personas (véase **Machismo**).

Identidad: Características físicas, sexuales, psicológicas, geográficas, étnicas, culturales y sociales que permiten diferenciar a un grupo de personas de otro grupo.

Identidad masculina: Maneras en las que se expresa la condición masculina. Al hablar de identidades masculinas se subraya la idea de que no existe una *esencia natural* de lo masculino. Como señala Elizabeth Badinter a propósito de la identidad masculina: a) no hay una masculinidad única, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, orientación sexual, etc., sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombres en nuestras sociedades; b) la versión dominante de la identidad masculina no constituye una *esencia*, sino una *ideología de poder y de opresión* a las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina; y c) la identidad masculina, en todas sus versiones, se aprende y por tanto también se puede cambiar (véase **Masculinidad**).

Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres: Ausencia de impedimentos y de dificultades por razón de sexo en el ámbito personal, familiar, escolar, laboral, político y social (véanse **Equidad entre mujeres y hombres** e **Igualdad entre mujeres y hombres**).

Igualdad entre mujeres y hombres: Equidad en el disfrute de derechos y de deberes de las personas, con independencia de su sexo biológico, tanto en el ámbito público como en el ámbito privado. La igualdad entre hombres y mujeres no es sólo una cuestión de **igualdad de oportunidades** en el acceso al trabajo y al ámbito público sino también algo que afecta «a la calidad de las relaciones cotidianas entre hombres y mujeres. Lo personal es político en el sentido de que la esfera personal no puede separarse como un ámbito que funciona independientemente de los asuntos del poder y de la subordi-

nación» (Victor Seidler). Por ello, la igualdad entre hombres y mujeres no es sólo una cuestión de igualdad en el ejercicio de los derechos y de los deberes sociales, sino algo que debe impregnar las relaciones interpersonales en las esferas íntima, privada y familiar, con lo que ello afecta a las maneras arquetípicas y dominantes de la masculinidad tradicional (véanse **Dominación masculina** y **Equidad entre mujeres y hombres**).

Lenguaje (Usos sexistas del): Los usos sexistas del lenguaje son aquellas maneras de utilizar la lengua que ocultan y menosprecian a las mujeres contribuyendo así al mantenimiento de la hegemonía masculina, a la construcción social de los estereotipos sexuales y a la ocultación de lo femenino en el ámbito de lo público.

Los estudios sobre el sexismo en la lengua se han ocupado de investigar cómo tratan las lenguas a las mujeres con el fin de dilucidar si existe o no sexismo en la lengua y en los usos lingüísticos de las personas y, si en efecto es así, de qué manera contribuyen tanto a la dominación masculina como a la ocultación y al silencio de las mujeres en los escenarios de la palabra. El ámbito de estudio ha sido en unas ocasiones la gramática de la lengua; en otras, el léxico de esa lengua y el diferente significado de las palabras y de los enunciados según aludan a unos o a otras. Una última línea de investigación es la que desde el ámbito de la sociolingüística, el análisis del discurso y la pragmática se ocupa de los intercambios lingüísticos entre hombres y mujeres y del análisis de las estrategias conversacionales entre unos y otras.

Veamos algunas de las manifestaciones habituales del sexismo en la lengua:

- el desequilibrio en las *formas de tratamiento* que refleja la escasa autonomía atribuida a las mujeres y su diferente estatus con respecto a los hombres;
- algunos usos que consagran una imagen peyorativa de la mujer, como los *duales aparentes* («hombre público/mujer pública»), las *asociaciones estereotipadas* («hombre estresado/mujer histérica»), los *insultos* configurados de manera positiva en el caso de asignarse al universo de lo masculino y negativa en el caso de atribuirse al universo de lo femenino («ser cojonudo/ser un coñazo»), los *refranes sexistas*...
- algunos fenómenos que reflejan una visión masculina de la cultura, como los *vocablos androcéntricos*, la *ausencia de formas femeninas* en el léxico referidas a oficios y titulaciones, el uso equívoco del *masculino genérico* (el género gramatical masculino incluyendo a ambos sexos), cuyo efecto es en ocasiones no

sólo la ocultación de la mujer en la designación lingüística sino también el malentendido y cierta ambigüedad semántica...

El sexismo lingüístico no sólo se manifiesta en la gramática y en el léxico de la lengua, sino también en la conversación espontánea y en el discurso de los medios de comunicación y de la publicidad. A través del uso lingüístico cotidiano y de los mensajes de los medios de comunicación y de la publicidad se construyen y difunden los estereotipos de género y se educa a las personas en una determinada manera de nombrar y por tanto de entender el mundo y las relaciones entre hombres y mujeres (véanse **Construcción social de las diferencias sexuales**, **Mercado lingüístico**, **Sociolecto** y **Violencia simbólica**).

Machismo: Teoría y conducta que parten de la creencia en la inferioridad del sexo femenino frente al masculino. Esta presunta inferioridad se justifica en las diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Esta idea de inferioridad de las mujeres respecto a los hombres se traduce en comportamientos, hábitos y formas de pensar que sitúan en un segundo plano a las mujeres convirtiéndolas en seres subordinados a los hombres. El machismo refleja una visión andocéntrica del mundo que, por una parte, valora las cualidades atribuidas a los hombres (virilidad, fuerza, desinterés por los asuntos domésticos, ejercicio del poder...) y, por otra, establece un sistema jerárquico de relaciones que conlleva una obvia asimetría en la relación entre hombres y mujeres (véanse **Androcentrismo**, **Hembrismo**, **Patriarcado** y **Sexismo**).

Masculinidad: «Cualidad de masculino. Conjunto de cualidades en que consiste ser masculino» (María Moliner: *Diccionario de uso del español*). Indicios físicos y culturales en los que se manifiesta la condición masculina. La masculinidad no es sólo una condición natural (un hecho biológico), sino también una construcción cultural en la medida en que al sexo masculino se le asignan socialmente unas u otras ideologías y tareas que influyen en las diversas y heterogéneas maneras de ser y de sentirse hombres en nuestras sociedades.

Robert Connell identifica hasta cuatro tipos diferentes de masculinidad: *hegemónica*, *subordinada*, *marginal* y *complaciente*:

- la *masculinidad hegemónica* es aquella que encarna al pie de la letra la *dominación masculina* y ejerce el poder y la autoridad sobre las mujeres (y sobre otros hombres) con toda su secuela de opresión, violencia y privilegios. Dicho de otra manera, la *masculinidad hegemónica* coincide con el arquetipo tradicional de la virilidad y con los estereotipos masculinos más en sintonía con la cultura del *patriarcado* doméstico y social;

- la *masculinidad subordinada* sería aquella que se sitúa en las fronteras de los estilos de vida, de las conductas y de los sentimientos atribuidos convencionalmente a las mujeres, por lo que es considerada *ilegítima* y *afeminada* por quienes ejercen la *masculinidad hegemónica*. En este tipo de masculinidad encajarían tanto las conductas masculinas de orientación homosexual como algunas maneras de ser hombre cercanas a los valores atribuidos convencionalmente a las mujeres (ética del cuidado de las personas, énfasis en los afectos y en las emociones, solidaridad con las vindicaciones feministas, equidad en derechos y deberes con las mujeres en el ámbito íntimo, doméstico, familiar y social...);
- la *masculinidad marginal*, a medio camino entre la masculinidad hegemónica y subordinada, ejercida por grupos y colectivos de hombres excluidos socialmente y que tienen un acceso restringido al poder (como la minoría negra en Estados Unidos, por ejemplo);
- y la *masculinidad complaciente* (y *cómplice*), también a medio camino entre la masculinidad hegemónica y subordinada, ejercida por aquellos hombres que, sin tener un acceso directo al poder y sin gozar de un alto estatus económico y social, disfrutan de los *dividendos patriarcales* asociados al género masculino sin interrogarse en ningún momento acerca de la justicia de sus privilegios. En este sentido, la *masculinidad cómplice* no es sino una versión pusilánime de la *masculinidad hegemónica*.

(Véanse **Androcentrismo**, **Determinismo biológico**, **Dividendos patriarcales**, **Dominación masculina**, **Identidad masculina**, **Machismo**, **Patriarcado** y **Violencia de género**.)

Mercado lingüístico: Contexto social de comunicación en el que los usos lingüísticos tienen un desigual valor en función del estatus sociocultural de cada hablante. En el mercado lingüístico las variedades de habla de las clases acomodadas, de los grupos privilegiados y de los varones gozan de un valor añadido y del beneficio de la distinción social, mientras que las variedades de habla de las clases bajas, de los grupos desfavorecidos y de las mujeres son objeto de menosprecio y de desvalorización sociocultural (véanse **Lenguaje [Usos sexistas del]** y **Sociolecto**).

Metodología: Estrategias de enseñanza en las que se reflejan las opciones didácticas del profesorado y que condicionan la manera de organizar la secuencia de actividades, el tipo de interacciones comunicativas en el aula, el modo de distribuir el tiempo y el espacio en las clases, la organización de los contenidos, el uso y las características de los materiales didácticos y los criterios e instrumentos de evaluación.

Movimiento feminista: El pensamiento feminista se articula en movimientos sociales y políticos cuyo objetivo es la lucha por la igualdad de derechos entre mujeres y hombres y la superación de los estereotipos sexistas que nos encorsetan en modelos únicos y asimètricos (véanse **Feminismo**, **Feminismo de la diferencia** y **Feminismo de la igualdad**).

Objetivos educativos: Conjunto de intenciones que se persiguen mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En algunos currículos los objetivos de etapa y de área recogen finalidades relacionadas con la igualdad entre los sexos y con las actitudes críticas ante las formas que denotan discriminación por razón de sexo.

Paridad: Representación equitativa de hombres y de mujeres en todos los ámbitos sociales, y especialmente en el ámbito político (véanse **Acción positiva** y **Democracia paritaria**).

Patriarcado: Modelo de organización social basado en la dominación masculina sobre las mujeres (véanse **Androcentrismo**, **Machismo** y **Sexismo**).

Poder: Fuerza y capacidad para hacer algo. Relación jerárquica y por tanto desigual en la que los hombres han ejercido el poder sobre las mujeres y en contra de ellas. Estas relaciones de poder asimétricas han traído consigo la desvalorización de lo femenino y la subordinación de las mujeres a los hombres (véanse **Androcentrismo**, **Dominación masculina** y **Patriarcado**).

Prejuicios sexistas: Juicios de valor y formas de pensar y de actuar en relación con los sexos que conllevan menosprecio de uno u otro sexo y contribuyen a la asimetría entre los géneros.

Programación didáctica: Programa de enseñanza para un área o materia, elaborado individual o colectivamente, en el que se adecuan, organizan, seleccionan y secuencian los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada curso y ciclo de una etapa educativa. En ocasiones incorpora los denominados **temas** o **contenidos transversales** del currículo, algunas orientaciones metodológicas, los materiales didácticos escogidos, las actividades complementarias y extraescolares, las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares (véase **Currículo**).

Razón masculina: La Ilustración identificó razón y masculinidad, y tal identificación ilustrada ha tenido un eco innegable en las filosofías y en las teorías sociales de la modernidad occidental. Si la razón se opone a las emociones y a los sentimientos, si la mente se opone al cuerpo, si la cultura se opone a la naturaleza, y si la razón, la mente y la cultura son, según el discurso liberal de la Ilustración, atributos esenciales de la masculinidad, entonces los hombres dan por sentado que tienen razón, y de ello se deriva tanto el menosprecio de las

mujeres (asociadas a las emociones, al cuerpo y a la naturaleza) como esa forma tan irrazonable de ejercer el poder que consiste en hablar en nombre de todos los seres humanos, cuando en realidad sólo se está hablando con la voz de algunos hombres. Las emociones y los sentimientos no se consideran formas de conocimiento porque se los considera «personales» y «subjetivos», en contraste con la «objetividad» y la «imparcialidad» de la razón. Equiparar la razón con lo masculino ha servido para que los «racionales» hombres ejerzan el poder sobre las «emocionales» mujeres en nombre de la razón. En ello consiste, en palabras de Victor Seidler, la *sinrazón masculina*.

Sexismo: Actitud o conducta de menosprecio u opresión de un sexo hacia el otro. Conjunto de métodos y acciones que fomentan y favorecen una situación de inferioridad, subordinación y explotación del colectivo femenino o masculino. El sexismo abarca todos los ámbitos de la vida y de las relaciones humanas. Partiendo de las teorías biologicistas (véase **Determinismo biológico**), el **androcentrismo** construye socioculturalmente la subordinación del sexo femenino al masculino.

Sexismo lingüístico: Véase **Lenguaje (Usos sexistas del).**

Sexo: Características biológicas y anatómicas que diferencian a hombres y mujeres (véase **Género**).

Sociolecto: Variedad de uso de una lengua que denota la pertenencia del hablante a determinado grupo social (en función de su adscripción a una clase, sexo, edad, etc.) (véanse **Lenguaje [Usos sexistas del]** y **Mercado lingüístico**).

Temas o contenidos transversales: Conjunto de contenidos que, aunque no se incluyen en ocasiones de forma específica como contenidos en las áreas, deben ser objeto de enseñanza y de aprendizaje en todas las áreas a lo largo de cada etapa educativa por su especial relevancia ética y pedagógica. Los temas o contenidos transversales del currículo son, entre otros, la educación para la salud, la educación ambiental, la educación para la paz, la educación del consumidor, la educación para la igualdad de los sexos, la educación moral y cívica y la educación vial (véase **Currículo**).

Violencia de género: Violencia que se ejerce sobre el «otro género» y que parte de la creencia de que un sexo es superior al otro. Esta idea de superioridad del uno sobre el otro (en la inmensa mayoría de las ocasiones, del hombre sobre la mujer) trae consigo la objetualización de la mujer y el sentimiento de posesión de lo que se considera inferior y subordinado (el sexo femenino) y acaba legitimando socialmente este tipo de violencia. La violencia de género se ejerce mediante amenazas, la fuerza física y el chantaje emocional, y adopta

diferentes manifestaciones que incluyen la violación, el maltrato a las mujeres, el acoso sexual, el incesto y la pederastia.

La violencia de género es una manifestación más de la desigualdad entre hombres y mujeres. La violencia de género se concreta a menudo en la violencia contra las mujeres que se da tanto en el ámbito doméstico (maridos y compañeros) como en el público (en las calles, en el ámbito laboral, en la publicidad, etc.), por lo que quizá debiera denominarse *violencia masculina*.

Las agresiones de cualquier tipo (físicas, sexuales o psicológicas) sufridas por las mujeres son uno de los principales problemas de las sociedades actuales. Esta violencia masculina contra las mujeres se caracteriza por un largo proceso de maltrato y de humillación que acaba en demasiadas ocasiones con la vida de las mujeres que la sufren. La violencia masculina contra las mujeres no es exclusiva de un determinado grupo económico o social y se da en todo el entramado social (véanse **Androcentrismo**, **Dominación masculina**, **Machismo** y **Sexismo**).

Violencia doméstica: Agresiones y maltratos físicos y psicológicos contra las personas (mujer, hijos e hijas...) que conviven en un mismo hogar (véase **Violencia de género**).

Violencia simbólica: Violencia oculta que se ejerce como consecuencia del ejercicio injusto de la dominación sobre las personas y de la aceptación de esa dominación como natural e inevitable por parte de quienes la sufren. En palabras de Pierre Bourdieu, «la violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que hace que esa relación parezca natural» (véanse **Dominación masculina** y **Violencia de género**).

Virilidad: Cualidad de viril, manifestación física y cultural de la masculinidad. Convencionalmente, expresión arquetípica de la masculinidad tradicional. Sin embargo, como señala Pierre Bourdieu, «los hombres son víctimas subrepticias de la representación dominante. La condición masculina supone un deber-ser. El privilegio masculino no deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida en la tensión y en la contención permanentes, a veces llevada al absurdo, que impone en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad. La *virilidad*, entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y para el ejercicio de la violencia, es fundamentalmente una *carga*».